



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RAQUEL DE SOUZA BARBOSA SILVA

DIREITO À EDUCAÇÃO: a contribuição da coordenação de curso técnico para o
acesso eficaz do estudante ao IFB

Brasília
2021

RAQUEL DE SOUZA BARBOSA SILVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO: a contribuição da coordenação de curso técnico para o
acesso eficaz do estudante ao IFB**

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

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva

Brasília

2021

P 324f Silva, Raquel de Souza Barbosa.

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos / Raquel de Souza Barbosa Silva. - Brasília, 2021.

233p.

Monografia (pós-graduação) – Instituto Federal de Brasília,
Campus Brasília, Curso de Mestrado Profissional em EPT
(PROFEPT), Brasília, 2021.

Orientador: Cláudio Nei Nascimento da Silva

1. Coordenação. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio Integrado. I. Raquel de Souza Barbosa Silva. II. Título

CDD 001.4

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

Ao autor e consumidor da minha fé, Jesus Cristo,
aos meus pais, ao meu esposo Édél e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao término do percurso, respiro aliviada a caminhada que não foi fácil, contudo, realizada com perspicácia e ousadia. Foi sofrida e me fez multiplicar nas mil facetas de mulher. Por vezes com dúvidas, medos, lágrimas, noites em claro, pandemia e o caos social instalado. Acredito que ninguém passa ileso nessa caminhada de amadurecimento, de encontro consigo mesmo, mas ao final é boa a sensação do trabalho construído e a reconstrução do eu. Durante a caminhada, estive em um processo intenso de estudos e pesquisa, na qual possibilitou a produção de conhecimento, reordenando melhor as ideias e em cada etapa aprendendo o que não sabia. Realizei um sonho. Por essa conquista, agradeço a Deus que, de forma incomensurável, deu-me as condições para essa realização.

Ao Instituto Federal de Brasília - *campus* Samambaia - pela oportunidade do ingresso e conclusão do mestrado, por meio da Lei de Cotas, bem como pela cessão do afastamento para o estudo do mestrado.

Ao *campus* São Sebastião, pelo acolhimento para a pesquisa.

Ao meu orientador, pela motivação acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da dissertação, pelas contribuições de aprimoramento da pesquisa.

Aos professores e amigos do Programa de Mestrado em Educação Profissional em Educação Tecnológica pela contribuição formativa.

À minha família, especialmente meu esposo, Édél, pela assistência e carinho; aos meus filhos, Luís Miguel, Erick e Rebeca, mesmo privados do colo materno, por sempre mostrarem amor e compreensão pela mamãe mestranda.

À minha mãe Solange por amparar-me nas horas mais difíceis; ao meu pai Waldecy por ser um grande exemplo de vida; à minha sogra Telma, que me agraciou com suas orações.

À família Silva e Barbosa, por momentos de descontração e auxílio nessa caminhada.

Aos meus leitores.

Ainda que eu fale a língua dos homens e dos anjos,
se não tiver amor, serei como o sino que ressoa. [...]
O amor não se alegra com a injustiça,
mas se alegra com a verdade (Bíblia, 2 Coríntios, 13)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar em que medida a atuação do coordenador de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado (CTEMI) contribui para o acesso eficaz do estudante ao IFB. A metodologia é de abordagem qualiquantitativa, cujos dados compreendem os resultados de alunos concluintes do *campus* São Sebastião. Com fontes bibliográficas, documentais, o estudo de caso, os instrumentos de coleta de questionário e entrevista semiestruturada e outras referências, a análise empreendeu a dissertação e o Manual de boas práticas. O problema delimitado é como a coordenação do CTEMI pode contribuir para o acesso eficaz do aluno ao IFB? O papel do coordenador de curso está ligado a aspectos da eficiência, sendo definida a sua função que se aproxima da figura do diretor. O estudo de caso do *campus* São Sebastião evidencia a nova estrutura organizacional da Coordenação de Curso que aponta para a atuação colegiada/compartilhada que se compõe por dois coordenadores que lideram processos interligados do acesso eficaz de alunos e o pedagogo com o apoio técnico-pedagógico. O papel do coordenador e da Coordenação de Curso do EMI ressignificam o contexto de direito à educação. De acordo com o campo teórico prático, recomenda-se avaliar as políticas institucionais do IFB para essa função sob a perspectiva da eficiência institucional, bem como investigar o alcance da aplicação de políticas, como de cotas, no ingresso escolar. O acesso eficaz está baseado em evidências, como forma de gerir as práticas coordenativas.

Palavras-Chave: Acesso Eficaz. Coordenação de Curso; Ensino Médio Integrado; Permanência.

ABSTRACT

This research aims to analyze to what extent the role of the coordinator of the Integrated High School Technical Course (CTEMI) contributes to effective student access to the IFB. The methodology uses a qualitative approach, whose data comprise the results of graduating students from the São Sebastião campus. With bibliographical and documental sources, the case study, questionnaire collection instruments and semi-structured interview and other references, the analysis undertook the dissertation and the Good Practices Manual. The delimited problem is how the coordination of CTEMI can contribute to the effective access of the student to the IFB? The role of the course coordinator is linked to aspects of efficiency, and their role is defined, which approximates the figure of the director. The case study of the São Sebastião campus highlights the new organizational structure of the Course Coordination that points to the collegiate/shared action that is composed of two coordinators who lead interconnected processes for the effective access of students and the pedagogue with technical-pedagogical support. The role of the coordinator and coordination of CTEMI give new meaning to the context of the right to education. According to the practical theoretical, it is recommended to evaluate the institutional policies of the IFB for this function from the perspective of institutional efficiency, as well as to investigate the scope of the application of policies, such as quotas, in school enrollment. Effective access is evidence-based as a way to manage coordination practices.

Keywords: Coordination of a course. Permanence. Effective access. Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.....	82
Figura 2 – Organograma da estrutura organizacional dos <i>campi</i> – 2012 a 2016	110
Figura 3 - Organograma da estrutura organizacional dos <i>campi</i> – 2017.....	111
Figura 4 - Normativas do IFB categorizadas sob as dimensões da coordenação de curso do EMI	119
Figura 5 - Processo seletivo para cursos técnicos e FIC do IFB	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual das matrículas por eixo e sexo/gênero – 2019.....	31
Gráfico 2 - Distribuição percentual das matrículas por eixo e raça e cor – 2019.....	32
Gráfico 3 - População residente, por cor ou raça (%).....	57
Gráfico 4 - Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos por grupos com características combinadas de renda, sexo e cor/raça, Brasil - 2017	58
Gráfico 5 - Distribuição da oferta de cursos por categoria - 2009 a 2020	90
Gráfico 6 - Relação percentual de estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos.....	103
Gráfico 7 - Distribuição das matrículas em EPT de nível médio por tipo de oferta – 2007 a 2019	104
Gráfico 8 - Índice de eficiência acadêmica dos Institutos Federais curso ensino médio integrado regular	104
Gráfico 9 - Alunos por categoria de cursos, IFB - 2009 a 2020.....	105
Gráfico 10 - Classificação dos estudantes do <i>campus</i> por renda <i>per capita</i> familiar	106
Gráfico 11 - Distribuição percentual das matrículas de educação profissional técnica de nível médio – 2013 a 2019	107
Gráfico 12 - Classificação dos estudantes por raça/ cor de cada <i>campus</i> , ano base 2019	108
Gráfico 13 - Processo seletivo, vagas de cotas de 2016 e 2017 – campus São Sebastião	125
Gráfico 14 - Vagas e matrículas efetivadas por tipo, em Administração – 2015 a 2020.	126
Gráfico 15 - Vagas e matrículas efetivadas por tipo, em Secretariado – 2015 a 2020	127
Gráfico 16 - Linha de acesso eficaz – ingressantes e concluintes no EMI em Administração e Secretariado – 2015 a 2019 (n+2)	128
Gráfico 17 – Inscrições no projeto tutoria escolar - 2016 a 2018.	147
Gráfico 18 – Alunos que passaram em universidade federal e frequentaram a tutoria.	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias de Proficiências do Brasil no PISA 2018.....	48
Tabela 2 – Questões avaliadas do aspecto conceitual.....	153
Tabela 3 – Questões avaliadas no aspecto didático	153
Tabela 4 – Questões avaliadas no aspecto comunicacional	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Terminologias da ação supervisora.....	27
Quadro 2 - Funções da coordenação de curso superior	36
Quadro 3 – Atribuições do coordenador pedagógico, diretor e coordenador de curso do EMI	40
Quadro 4 - Princípios da educação profissional técnica de nível médio.....	43
Quadro 5 - Conceitos e concepções da educação técnica de nível médio integrada .	44
Quadro 6 - Fundamentos do projeto político pedagógico integrado	45
Quadro 7 – Dimensões do papel da coordenação de curso do EMI nos Institutos Federais	46
Quadro 8 - Fatores para escolas eficazes.....	68
Quadro 9 - Questionamento básico para orientar tomada de decisão por evidências	83
Quadro 10 – Tomada de decisão por evidências	84
Quadro 11 - Exemplo de classificação de indicadores.....	85
Quadro 12 - Objetivo e meta <i>versus</i> indicador	86
Quadro 13 - Pesquisas sobre boas práticas em âmbito nacional.....	88
Quadro 14 - Etapas de pesquisa, objetivos e ação	93
Quadro 15 - Fases de categorização dos dados das entrevistas.....	96
Quadro 16 – Características de escola eficaz presentes no campus São Sebastião..	98
Quadro 17 – Fatores de alto desempenho presentes/ausentes no corpus	99
Quadro 18 - Relação de cursos do EMI por <i>campus</i> e eixo tecnológico	101
Quadro 19 - Normativos sobre a atuação do coordenador de curso	115
Quadro 20 - Atribuições do coordenador de curso - resolução 06/2013/CS-IFB, estrutura organizacional (IFB, 2017) e regimento geral (IFB, 2020b).....	117
Quadro 21 - Resumo das Etapas do processo de ingresso do IFB.....	123
Quadro 22 - Normativas que regem o processo de ingresso do IFB - cotas.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTEMI	Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado
CDPD	Coordenação Pedagógica
CDAE	Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social
CGEN	Coordenação Geral de Ensino
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
DCN-EPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
E-SIC	Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GT	Grupo de Trabalho
ODP	Organização Didático Pedagógica dos cursos de Graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPE	Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RET	Regulamento do Ensino Técnico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil –
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DA COORDENAÇÃO DE CURSO DO EMI	20
2.1.1 Perspectiva Epistemológica da Supervisão nas Instituições de Ensino	20
2.1.2 A Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado	30
2.1.3 As Dimensões do Trabalho da Coordenação de Curso do EMI	35
2.1.4 Os Princípios do Trabalho da Coordenação de Curso do EMI	39
2.2 ACESSO EFICAZ: UMA NOVA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA	47
2.2.1 Escola Pública de Qualidade	48
2.2.2 Política e concepção de Acesso à Educação Básica entre limites e avanços	53
2.2.3 Escola Eficaz para Alcançar o Acesso Eficaz	64
2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO	70
2.3.1 A Função Social da Escola Pública na Contemporaneidade	70
2.3.2 Gestão Democrática com Tensões e Possibilidades	73
2.3.3 Tomada de Decisão por Evidências	80
2.3.4 As Boas Práticas da Coordenação de Curso	86
3 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	90
3.1 OBJETIVOS, ETAPAS E AÇÕES	91
3.2 CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE	95
3.3 CATEGORIZAÇÃO DOS FATORES DE ALTO DESEMPENHO DA ESCOLA EFICAZ	97
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	100
4.1 PERFIL INSTITUCIONAL DE ACESSO EFICAZ DO IFB	100
4.1.1 Indicadores da Ampliação de Vagas no Curso Técnico Integrado	102
4.1.2 Classificação dos estudantes do IFB, por distribuição de renda e cor	105
4.2 ALCANCES E LIMITAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE CURSO NO IFB	108
4.3 ANÁLISE DO ACESSO EFICAZ	121
4.3.1 <i>Campus</i> São Sebastião	124
4.4 BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E FATORES DE ALTO DESEMPENHO PARA O ACESSO EFICAZ NO CAMPUS SÃO SEBASTIÃO	129
4.4.1 Organização do Trabalho da Coordenação	129
4.4.2 Organização da Formação Estudantil em Superação a Realidade Social	140
5 PRODUTO EDUCACIONAL: MANUAL DE BOAS PRÁTICAS	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	171
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	173
APÊNDICE C – Questionário de Avaliação do Projeto Tutoria Escolar pelos alunos egressos	174
APÊNDICE D – Questionário de Avaliação do Produto Educacional	178
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL	182

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino têm por objetivo responder à sociedade, tendo várias finalidades, tais como: a aprendizagem escolar, a formação da cidadania, os valores e as atitudes com foco no aluno educado. Para alcançar seus objetivos, seu sistema de gestão se estrutura por meio de ações, pessoas, proposta didática, recursos, meios e procedimentos.

Tendo em a ampliação da institucionalização do direito à educação e a sua aplicação por meio da Emenda Constitucional 59/2009, o objetivo geral é investigar em que medida o trabalho da coordenação de curso técnico de ensino médio integrado (Coordenação de Curso do EMI)¹, do Instituto Federal de Brasília (IFB) contribui para o cumprimento da função social dos Institutos Federais, na perspectiva do acesso eficaz: ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão pelos estudantes. Os específicos são delimitar o campo teórico prático da Coordenação de Curso técnico do EMI dos Institutos Federais; levantar os dados de acesso eficaz no IFB, a partir do processo seletivo, das matrículas de ingresso e do comparativo com os alunos concluintes para identificar o *campus* que conseguiu promover o acesso eficaz; identificar as atribuições da Coordenação de Curso do EMI, a partir das orientações legais e regimentais; identificar a percepção dos coordenadores do curso e de outros atores, as melhores práticas para a Coordenação de Curso do EMI sob o paradigma do acesso eficaz e elaborar um Manual de Boas Práticas para a Coordenação de Curso do EMI (Apêndice E).

Para a investigação, compreende-se a escola como construção social, multifacetada e complexa. Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, essa categoria passou por várias reformas educacionais sobretudo num movimento de imprimir uma escola pública de qualidade, em função da melhoria do desempenho escolar e da participação social, que, a partir de então, imperou a autogestão escolar com contornos democráticos, propiciando o fortalecimento da unidade escolar, em favor da responsabilização por suas ações.

¹ **Coordenação de curso técnico do ensino médio integrado** - esta nomenclatura foi reconhecida como uma prática discursiva cotidiana, da qual este trabalho assume. Este trabalho reduziu a expressão para Coordenação de Curso do EMI. Envolve a ideia de um grupo fazendo parte do órgão, como se vê na figura da gestão, em que direção, coordenação fazem parte do conjunto. O coordenador é tratado como diretor de curso por sua abrangência e especificidade. Coordenador e coordenação se subsumem de um mesmo papel. No IFB, integra a coordenação de curso somente o Coordenador de Curso.

A questão principal é como a Coordenação de Curso do EMI pode contribuir para o acesso eficaz do aluno ao IFB? Apenas a matrícula garante o direito à educação? Como a gestão organiza recursos, pessoal, proposta pedagógica e sua posição estratégica? É possível diminuir a exclusão a educação pela prática da coordenação?

A gestão escolar assume a centralidade na tomada de decisões em que a escola tem a responsabilidade por seus resultados organizacionais e de desempenho. A escola pode ou não influir no rendimento dos seus alunos? Neste sentido, o relatório de Coleman, em 1966, mostrou que a escola não faz diferença frente aos elementos extraescolares, especialmente sobre *background* familiar, causando um mal-estar muito grande. Em resposta a esta constatação, posteriormente, foram desenvolvidas outras pesquisas, que, escolhendo outros caminhos metodológicos, confirmaram a influência da escola nos resultados educacionais.

A abordagem traz o método quali-quantitativo com o estudo de caso sobre o acesso eficaz para a compreensão do tema. Participaram das entrevistas coordenadores do CTEMI, integrantes da CDAE e da CDPD. No decorrer da pesquisa, foi identificado o Projeto Tutoria Escolar que funcionou durante o período de manutenção de bons resultados de conclusão e alcançou muitos estudantes do CTEMI em que um dos responsáveis pelo projeto compartilhou suas experiências. Os participantes totalizaram 14 respondentes ao todo. Para preservar a identidade dos participantes, serão identificados apenas por sua área de atuação.

Traz-se, assim, o constructo da eficácia especificamente da escola e não do sistema como um todo. Dentro do contexto dessa eficácia, a gestão pode ser uma resposta, pois é considerada como um dos fatores chaves para o alto desempenho escolar. Na organização educacional, ocupa lugar de destaque para articulação e consecução dos objetivos institucionais (LUCK, 2009). A perspectiva desta pesquisa atesta a gestão como elemento estratégico para o desafio da educação profissional e tecnológica.

Na discussão, a coordenação do CTEMI emerge para contribuir com o enfrentamento da evasão escolar, sendo essa uma unidade intermediária da gestão. Suas práticas influenciam nos resultados do acesso eficaz. O trabalho do coordenador de curso traz efeitos para a manutenção do acesso eficaz.

A definição do que é a coordenação do CTEMI introduz o arcabouço teórico no contexto do direito à educação. Esse direito social fundamental se institucionalizou no Brasil com a Constituinte de 1988, postulando apenas o ensino fundamental de 7 a 14 anos. Em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da educação básica de 4 a 17 anos, incluindo educação infantil e ensino médio, abarcando os que não concluíram esses níveis em idade própria.

O Estado tem o seu dever ampliado, cujos investimentos são para o cumprimento da obrigatoriedade das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024. Os acordos internacionais incorporaram-se aos compromissos das políticas brasileiras e fomentaram o movimento tardio da universalização do acesso à educação (Declaração de Jomtien, 1990; Declaração de Dakar, 2000; Coréia, 2015)².

A partir deste novo panorama do direito à educação, o recorte temporal deste estudo é o ano de 2008, em que se instituíram os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Uma nova institucionalidade se deu com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Seu art. 7º, I, prevê assim: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Orienta-se a oferta com o advérbio prioritariamente para a cursos integrados.

Em 2012, a oferta de cursos técnicos articulados com o ensino médio, especialmente o integrado, passa a ser disciplinado pela Resolução CNE/CEB 06 de 20 de setembro de 2012, que disciplina as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foi revogada pela Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, um ataque a educação do filho do trabalhador.

Em 2016, a Rede Federal estabeleceu diretrizes indutoras para oferta de cursos técnicos integrado ao ensino médio como política prioritária (CONIF, 2018),

² Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia). Foram definidos os desafios para melhorar as condições de vida de jovens e crianças por meio da educação, apontando as necessidades básicas de aprendizagem. Em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), reavaliaram-se as metas, com os desafios para o novo milênio, entre eles: primeira infância, educação primária, habilidade de jovens e adultos, educação de jovens e adultos, paridade entre gênero e qualidade. Em 2015, o Fórum Mundial de Educação (Incheon, Coréia do Sul) deu continuidade ao compromisso da Educação para Todos de 1990, pela universalização e qualidade da educação básica (MEC, 2014).

daí a importância de se pensar o papel dos coordenadores para movimentar esta política formulada.

Uma questão que emerge é a incipiente produção acadêmica em torno da gestão das instituições de educação profissional que contabilizam mais de um século de existência. O (des)interesse por este campo de estudo deriva da visão negativa historicamente construída da práxis, do trabalho manual como menor pelo saber intelectual

No Brasil, o interesse em estudos neste campo é novo, como aponta Moraes e Albuquerque (2019). Contudo, esta visão pessimista sobre este campo de estudos ressurte ainda nos dias de hoje. A partir das mudanças nas legislações educacionais e da Constituição de 1988, houve aumento e multiplicidade de produções e de pesquisas sobre a temática organizacional e da gestão. No entanto, não abarcou a EPT, de acordo com Fernandes e Tabosa (2018). Além disso, esse novo formato institucional de formação do trabalhador, ainda não foi assimilado, nem pela gestão e nem pela comunidade acadêmica, segundo Pacheco (2015).

O modelo institucional traz consigo desafios a serem superados, como processos de gestão, impactos na aprendizagem, progressão e conclusão do curso. Considera-se a gestão, em especial a Coordenação de Curso do EMI, o elemento-chave na organização educativa. A gestão escolar promove a conexão da unidade escolar entre recursos humanos e objetivos institucionais, por meio do planejamento e direcionamento das ações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DA COORDENAÇÃO DE CURSO DO EMI

Este capítulo delimita o campo teórico-prático da Coordenação de Curso do EMI para tanto concebe que o processo educativo acontece no seio de uma sociedade, em um tempo específico e sob determinada forma de produção econômica e política, sendo afetado por esses aspectos.

A primeira seção apresenta um percurso histórico da supervisão educacional e das mudanças ocorridas no contexto brasileiro para melhor compreender o seu desenvolvimento, buscando fazer aproximações com a Coordenação de Curso do EMI. A segunda seção tece a compreensão e o significado de cada termo que define a função. A terceira seção desenvolve as dimensões do trabalho desse coordenador. A última seção delinea os princípios que nortearão as dimensões do trabalho pedagógico na EPT.

2.1.1 Perspectiva Epistemológica da Supervisão nas Instituições de Ensino

O sistema educativo é transformado em função das concepções subjacentes à sua época. A dinâmica perpassa o interior da organização escolar, na qual o papel e o lugar de seus profissionais são ressignificados ou criados ao longo do tempo, sempre em função dos aspectos políticos e dos socioeconômicos. O panorama faz emergir a complexidade que o momento atual sintetiza, segundo Mate (2003), uma trama histórica e polêmica, carregada de modos de pensar, hábitos, atitudes e fabricação de discursos.

As possibilidades de conduzir a discussão sobre o espaço de trabalho do Coordenador de Curso Técnico tecem o entendimento inspirado a partir do trabalho de Mate (2003). A identidade do Coordenador de Curso configura-se a partir da análise sob ótica organizacional. Apreende-se a epistemologia da administração das organizações de ensino: na universidade e na educação básica, especialmente com o olhar na supervisão que emerge o trabalho da Coordenação de Curso do EMI.

O vocábulo supervisão “[...] encaminha o sentido de visão-sobre, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas” (RANGEL, 2008, p.148). A maneira de ver os processos educativos compartilha da visão holística, integradora e articuladora.

O ponto de partida são as décadas de 1920 e 1930 na qual ocorre o processo de institucionalização da educação. Neste momento histórico, Mate (2003) afirma que houveram várias reformas educacionais, fruto da efervescente urbanização, industrialização somado pelo anseio de mudanças na educação que se encontrava caótica. Foram lançadas as bases para várias concepções que se naturalizaram lentamente no decorrer dos anos, visto que administração colocava o humano de modo secundário:

[...] Assim como a indústria fixava sua atenção no controle do trabalhador, a supervisão escolar focalizava o professor em sua atuação na sala, avaliando-o segundo escalas minuciosas, das quais pouca ação construtiva resultava. Os professores receavam ou desgostavam-se da supervisão (LOURENÇO et al, 1973, p. 26).

Do ambiente de reformas educacionais que emergiram os primeiros ensaios de sistematização das teorias organizacionais e administrativas concebidas na educação e os desenhos da gestão escolar na América Latina que respondiam aos modelos importados da Europa e dos Estados Unidos. A escola clássica da Administração desdobrava-se em movimento científico, burocrático e geral. A importação destes modelos resultava na falta de ajustamento, a realidade cultural e a política dos países da América Latina e a reduzida atenção à dimensão humana da administração, sendo período consagrado como tecno burocrático (SANDER, 1995)

Nesse contexto, estava a radicalização da forma capitalista, consolidada na sociedade brasileira como aponta Ramos (2014). Este sistema econômico abrangia o controle dos processos em busca da eficiência, a partir da orientação científica em administração que marcou a estruturação do sistema educacional. A preocupação exacerbada era para os processos e no controle, com pouco interesse aos aspectos eminentemente humanos.

Lourenço, Moulin e Araújo (1973) evidenciam que isto resultou em pouca ação construtiva e gerava aversão à supervisão, com caráter fiscalizador, orientador e autoritário. As percepções das reformas são apontadas, bem como da lógica de organização. Dentre as reformas, destaca-se a reforma educacional estabelecida em 1921, em São Paulo, que organiza o sistema educativo criando órgãos centrais e intermediários. A organização escolar paulista registrava o acúmulo de funções no cargo de diretor, tanto administrativas como técnicas. O art. 360 do Decreto 3.356 de 1921 (SÃO PAULO, 1921) assim previa:

1.º - promover, por todas os meios ao seu alcancer, o desenvolvimento profissional, econômico e moral do estabelecimento.

2.º - fiscalizar as escolas que lhes forem distribuídas pelo delegado regional, no que concerne à técnica do ensino, disciplina dos alunos e à idoneidade, assiduidade e eficiência do professor; (SÃO PAULO, 1921, s/p).

Face ao exposto, assessoramento que o diretor recebia do inspetor era sobretudo com caráter administrativo e fiscalizador, sem pender para as questões técnico-pedagógicas. Ressalta-se que esta figura não era permanente na escola, o inspetor realizava visitas na escola para atividades burocráticas e fiscalizadoras.

O mentor da reforma de Minas Gerais foi Francisco Campos que organizou o sistema mineiro de educação, criando conselho e órgãos centrais e intermediários da educação. Um ponto importante foi o reconhecimento da área técnica da educação, com uma área diferenciada, de forma que se destinou uma área específica para tratar deste assunto, separando a Inspeção em Inspeção Administrativa e em Assistência técnica. Estas duas instâncias funcionavam como órgãos para subsidiar o funcionamento das escolas. Tanto a inspeção quanto a assistência técnica eram de responsabilidade do assistente técnico.

Esse representava a supervisão técnica-pedagógica. Entre outras atividades, ele era incumbido de visitar as escolas anualmente, dar instruções para o melhor desenvolvimento de programas, inspeções nas classes e proceder com críticas, sugerindo modificações aos métodos, processos e orientação do ensino. O diretor também acumulava as funções administrativa e técnica-pedagógica, conforme o art. 436: “Deve, ainda, o diretor do grupo, como autoridade administrativa e técnica preposta à direção do ensino” (MINAS GERAIS, 1927). O serviço de supervisão técnica-pedagógica existente não atendia o cotidiano escolar.

Não havia uma figura técnico-pedagógica entre docentes e direção na escola. A gestão, isto é, a supervisão de toda a escola, incumbia-se de todo o processo administrativo e pedagógico, contando com as visitas dos órgãos intermediários anualmente para a assistência técnica que tanto causava aversão aos professores. Essa assistência técnica não formava a unidade de ação com a direção, mas era separada daquela.

A reforma educacional de Pernambuco, mediada por Carneiro Leão, fez categoricamente a separação das áreas técnicas e administrativas. Destinou um órgão específico para tratar, orientar, dirigir as questões técnicas da educação, a Diretoria Técnica da Educação, com dedicação exclusiva livre das preocupações administrativas (ARAÚJO, 2009)

Após a Revolução de 1930, essa mobilização ganhou caráter nacional. O cenário conduziu as reformas educacionais e a organização da burocracia. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública assumido por Francisco Campos. Em 1931, ocorreu a reforma, a nível nacional, para a educação básica e superior. Surgiu a figura de quem supervisionaria os estabelecimentos educacionais, o inspetor escolar, isto é o supervisor, a quem foram atribuídas as atividades de acompanhamento pedagógico, no entanto, eram reduzidas à parte administrativa e à fiscalização (SAVIANI, 2002).

Quando ocorre a separação entre administrativo e área técnica, é a condição de surgimento do supervisor pedagógico. Este é distinto do diretor e do inspetor, o que influencia a organização estrutural escolar, bem como “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização” (SAVIANI, 2002, p. 26). A separação de atividades foi fundamental para o surgimento do supervisor técnico-pedagógico, como uma figura destacada, sobretudo da figura do supervisor escolar.

A partir da reforma Francisco Campos, foi aprovada a do ensino superior que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse instituiu parâmetros de organização para as instituições de ensino superior em todo o país. A universidade seria criada pela reunião de faculdades. O sistema de cátedras foi instituído em 1808 e permaneceu até a reforma universitária de 1968. O professor catedrático seria o primeiro na linha hierárquica do corpo docente. Ele tinha vitaliciedade e inamovibilidade, garantidas após aprovação no concurso de títulos e 10 anos de exercício no cargo, conforme Cunha (2007).

Em 1956, a supervisão da educação básica sofreu forte influência da cooperação técnica americana, devido ao acordo assinado entre o Brasil e Estados Unidos para a implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar. Esse trabalharia para diminuição dos altos índices de evasão, a repetência e a baixa qualificação dos professores. Nesse programa, a visão americana primava por uma supervisão de perspectiva tecnicista para o enfrentamento do caso brasileiro. Este direcionamento impactou a educação e a função do supervisor, operando nos anos de 1956 a 1964 (PAIVA; PAIXÃO, 1997).

Em 1964, houve a interrupção dos movimentos sociais e políticos com o golpe civil-militar. O contexto político subordinado aos ideais econômicos estava alinhado ao interesse do capitalismo monopolista internacional. Foram suprimidos os

organismos sindicais e políticos e as concepções democráticas de estado. (FERREIRA, 2007).

À luz dessas concepções ideológicas e econômicas do Período Militar, a supervisão pedagógica teve seu papel modificado por duas grandes regulamentações: a Lei de Reforma Universitária que criou o cargo de coordenador de curso superior, e a Reforma do curso de pedagogia que criou habilitações, dentre elas o supervisor.

Pela Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), houve a criação de departamentos como a menor unidade da estrutura universitária e a extinção do regime de cátedras. Alterou a lógica organizacional, na qual o professor que, antes era ligado a um curso, passou a ser vinculado a um departamento que controlava professores e conteúdos ministrados. O curso era representado pelo Coordenador de Curso que definia objetivos e disciplinas. Evidenciou-se a burocratização das atividades administrativas, dificultando a celeridade nos processos (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) assevera que na prática o departamento controlava os conteúdos, as formas de produção do conhecimento, o aspecto científico e os professores, e por meio deles também controlavam as disciplinas. Dessa maneira, a coordenação de curso resultou num organismo incapaz de produzir o efeito esperado, que se incumbia de objetivos, finalidades, formas de transmissão do saber e aspecto pedagógico. Inicialmente, o Coordenador Curso, nasce com a função de supervisão técnica que é a supervisão pedagógica, no entanto, seu papel ficou ineficaz. O curso deixou de ser referência fundamental. Este movimento vai ser invertido, a partir da Lei 9.394/1996. A fragmentação da unidade de ação que direciona o conteúdo, professores e a orientação pedagógica não se fez eficiente.

Nesse processo de reforma educacional, foi aprovado o Parecer 252/1969 que introduziu as habilitações profissionais no curso de pedagogia, tais como: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar. A profissionalização não tinha a preocupação de integrar um quadro mais abrangente da escolarização e, sim, tinha o caráter de garantir eficiência e produtividade na atividade pedagógica (SAVIANI, 2008).

Apesar de fragmentar a formação do pedagogo, de acordo com Saviani (2002), o Parecer preenchia dois pressupostos básicos para atribuir o *status* de profissão: a necessidade social do Estado para administrar a rede de escolas e a diferenciação das características da profissão organizadas por mecanismo de formação de novos

profissionais permanentes, sobretudo a afirmação de identidade própria, num conjunto de características específicas.

Esse panorama contribuiu para a profissionalização da função do supervisor pedagógico, trazendo reconhecimento a sua atividade no sistema de ensino. A supervisão pedagógica operava apenas reproduzir a vontade central, se distanciando de um papel político de adequar os meios e fins pretendidos:

[...] em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes (SAVIANI, 2002, p. 32).

A dimensão política do trabalho do supervisor educacional é fundamental para o corpo da gestão - coordenadores e diretores - e a condução de profissionais que a cercam. Saviani (2002) assinala que essa função é essencialmente política. Quanto mais consciente do processo educacional, sob a dimensão política e menos técnica, ele promove mudanças para superar o conservadorismo escolar que mantém a ordem social vigente.

A partir daí, surgiram vários movimentos de aprimoramento do sistema de educação, nos cursos de formação de educadores como em 1979, que aconteceu o Encontro Nacional de Supervisores da Educação. Na década de 1980, com o fim da Ditadura, houve a redemocratização das instituições e da sociedade como um todo. Na transição, “[...] os setores educacionais progressistas procuravam romper com as amarras do tecnicismo até então predominante na área, redirecionando suas análises e reflexões para além da razão instrumental” (FERREIRA, 2007, p. 13).

Esse contexto possibilitou os debates acerca das finalidades da educação e a formulação de críticas ao paradigma de organização escolar instituído na década de 1930, tratada com similaridades a administração empresarial:

Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós-ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e nova perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento da reforma educativa nos estados (DOMINGUES, 2014, p. 25).

Observa-se, a mudança do paradigma era para uma ação mais articulada, propositiva e integradora com vistas a melhoria da qualidade de ensino e a diminuição da repetência e da evasão. Com a LDB 9.394/1996 foi ressignificado-se o espaço da gestão de ensino para uma gestão participativa e corresponsável, de modo que a

educação básica passou usufruir de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Foi conferida à universidade autonomia de organização de cursos e programas. Retomou-se a promoção do curso como menor unidade administrativa. A mudança substancial proporcionou novo significado da Coordenação de Curso para instituição de ensino superior, permanecendo a mesma nomenclatura.

A promoção do curso se ampliou ao Coordenador de Curso por meio das políticas criadas pelo MEC que o incluiu, nas duas últimas décadas, na avaliação dos cursos superiores com consta no Manual Geral da Avaliação das Condições de Oferta (MEC, 2002). As instituições de ensino superior têm buscado a maior participação dos coordenadores de curso, na qual os coordenadores de curso entrevistados informaram que esta função é fundamental para a qualidade na educação (ROLIM, 2004).

Os cursos técnicos não contam com política de avaliação do MEC. Ademais, no final dos anos 1990, como destaca Rangel (2002), são utilizadas várias terminologias para designar a ação supervisora, tais como: supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de área ou disciplina, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Terminologias da ação supervisora

Supervisão Educacional	Situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e serviços da educação a ação supervisora. O educacional extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais e sistêmicos, da educação.
Supervisão Escolar	Supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos de funcionamento geral, como também os pedagógicos. Observam-se ações semelhantes às de direção (gestoras), ficando pouco identificada a especificidade da função com referência ao ensino.
Orientação Pedagógica	Designa, parcialmente, uma das atividades supervisoras. A orientação que se faz pelo estudo do supervisor, dos docentes, dos setores especializados propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e análise de problemas e soluções comuns, acompanhamento, leitura e debate de pesquisas sobre a prática pedagógica. A orientação é procedimento natural, consequente ao “olhar sobre”, com atenção a perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas.
Coordenação	É também designativo que se atribui a uma das condutas supervisoras. Coordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série e disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções.
Coordenação de Área ou Disciplina	É função que se realiza em várias escolas, no interesse das articulações possíveis, do aproveitamento dos elos integradores de conteúdos e métodos de ensino no âmbito de determinada disciplina ou área de estudo. Pelo seu alcance, essa função pode ser coexistente, mas não substitutiva da supervisão pedagógica.
Supervisão Pedagógica	Situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e aos serviços da educação, a ação supervisora. O educacional extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos, da educação.

Fonte: Rangel (2002, p. 76 e 77).

À vista das diferentes nomenclaturas e as especificidades que cada uma carrega, elege-se o diretor escolar que é a supervisão da totalidade, supervisão escolar, pelo “[...]critério de equilíbrio entre a abrangência e a especificidade da ação” (RANGEL, 2002, p. 75). Rangel (2002), refere-se, nestes termos, a supervisão pedagógica que é o seu foco, mas, no caso específico deste trabalho, essa formulação se adequa a Coordenação de Curso. Pela amplitude de ação e sua singularidade, ou seja, tanto nos processos administrativos, quanto na visão geral sobre os pedagógicos do curso que dirige, a qual reside sua especificidade. Ele exerce forte influência na cultura do curso, como também ocorre com o diretor escolar.

Pelo comparativo, ressaltam-se as diferenças que estão engendradas a partir da complexidade da organização em que atua o diretor de curso. Nos Institutos Federais, esta figura, ocupa uma posição hierarquicamente intermediária à figura da gestão central, ou seja, da unidade que a orienta, articula e assessora. Este trabalho, portanto, opta por fazer uma analogia, a partir da concepção de diretor escolar. Esse aporte é possível, pois, segundo Kaplan (1964, p. 266),

[...] não há, no mundo, duas coisas totalmente semelhantes; assim, o uso de cada analogia, embora adequada, pode levar-nos longe demais; por outro lado, nunca duas coisas são completamente diferentes, de maneira que há sempre campo para a analogia, se o desejarmos.

Essa consideração aponta a semelhança entre os sistemas educacionais em que o “[...] trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino” (VASCONCELLOS, 2007, p. 11). A analogia procede, por causa da construção de uma intersubjetividade do objeto por meio da racionalidade comunicativa à medida que se propõe a reflexão fundamentada sobre o objeto.

Nesse caso, a concepção de diretor escolar é atribuída também a Coordenação de Curso do EMI, assumidos os ajustes das especificidades da organização educativa e do contexto educacional. Pode-se denominar de diretor, o Coordenador de Curso. Esse termo aparece na dissertação de Vieira (2013) em que descreve sobre a criação do cargo de diretor de curso para o funcionamento eficaz do Cursos Profissionais de Ensino Secundário.

Ao (re)construir o conhecimento sobre a Coordenação de Curso, observa-se que esse cargo subsumi o papel da supervisão pedagógica, que é “[...] uma das mais relevantes atividades supervisoras, das que mais identifica e define, é a coordenação, ou seja, a organização comum do trabalho” (RANGEL, 2002, p. 74). Como já destacado, o aspecto técnico não é a máxima da Coordenação de Curso e, sim, seu aspecto político e de articulação.

Isto significa dizer que o aspecto político e articulatório sobressai neste papel. Não está negando a necessidade dos aspectos técnicos pedagógicos, mas estes aspectos devem ser assumidos por profissional capacitado para tal, um pedagogo. Ele é habilitado para atuar nas questões técnicas e complementa a ação política e articuladora do coordenador. Resultando em um trabalho em conjunto com coordenador (diretor de curso) e o pedagogo, a partir da própria coordenação e não fora dela.

A exemplo do que ocorreu na educação básica quando se constituiu as unidades escolares, só havia o diretor que abarcava todas as responsabilidades administrativa e pedagógica. A assistência que o diretor e a escola recebiam era a visita da supervisão técnico-pedagógica que pouco contribuía para a manutenção da qualidade da educação.

Quando a supervisão pedagógica adentra a escola como complemento da ação do diretor forma a unidade de ação. Com funções distintas, mas completares a direção

e dentro da própria direção da escola. Houve mudanças significativas. Essa racionalidade de compreender que a supervisão dos processos pedagógicos do curso é de responsabilidade da Coordenação de Curso. Mas não necessariamente só o coordenador quem o exerce, consubstanciando com um profissional técnico pedagógico que irá auxiliá-lo na função.

Corroborando para a compreensão da Coordenação de Curso, Rangel (2002) assinala a especificidade da ação supervisora que sobressai que sobressai a integração das disciplinas, bem como enfatizar elos articuladores em cada série. Trabalha para articular e integrar os sujeitos e as áreas, a fim de alcançar o objetivo do curso, da instituição: o aluno educado.

Ao olhar para o diretor da escola básica e o coordenador pedagógico, observa-se uma unicidade da ação, apesar de haver especificidades de cada função. Os Institutos Federais composto por várias organizações (integrado, subsequente, superior). Indaga-se: o diretor de curso, sem o seu apoio pedagógico dentro da equipe, pode dar qualidade as ações de caráter técnico-pedagógico?

Para a resposta, este trabalho atém-se para a coordenação articulada com os pedagogos, percebendo a qualidade com a equipe. Hoje, é concebida separadamente a Coordenação de Curso do EMI no IFB. Mas, ao longo da história da educação básica, a supervisão pedagógica adentrou os muros da escola compondo a direção escolar.

A LDB 9.394/1996 ressignificou o espaço da gestão de ensino como participativa e corresponsável, de modo que a educação básica passou usufruir de autonomia administrativa, financeira e pedagógica e a universidade foi conferida autonomia de organização de cursos e programas. Nessa compreensão, o coordenador do CTEMI está alocado como diretor de curso por sua abrangência e especificidade, por conseguinte, oferta novo prisma de perspectiva da função nos Institutos Federais.

À luz dessa compreensão da Coordenação de Curso, abre-se o debate sobre quem é o Coordenador de Curso do EMI, a partir da criação dos Institutos Federais. O questionamento qual o lugar e quais são as dimensões do trabalho tece a perspectiva do *lócus* de atuação.

2.1.2 A Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado

Os Institutos Federais são organizações de ensino de complexidade muito maior que as universidades, por sua estrutura organizacional *multicampi*, ou seja, em rede, por sua abrangência de oferta educacional multinível e por sua finalidade, sendo esta multicomplexidade seu caráter distintivo. Nessa perspectiva, discutir-se-á cada termo da Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado, que dialoga com a perspectiva do diretor de curso. A função abrange os processos administrativos e uma visão holística sobre todo o processo pedagógico, bem como sobre o nível hierárquico intermediário entre comunidade acadêmica e a unidade central de gestão.

Especialmente no campo da educação profissional tecnológica, algumas mudanças foram vivenciadas, tal como a criação dos Institutos Federais. A territorialidade de atuação foi concebida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB 06/2012 revogada pela Resolução CNE/CP 01/2021) e da complexidade que carrega o sistema de EPT, com a Lei 11.892/2008 que pressupõe um novo fazer pedagógico que será visto nas próximas seções.

Ao refletir sobre a ação supervisora, de acordo com Rangel (2002), também se analisam os termos e as nomenclaturas que trazem a identidade. A nomenclatura da Coordenação de Curso do EMI, não consta na Lei 11.892/2008, nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CP 01/2021 que revogou a CNE/CEB 06/2012). Nos documentos institucionais do IFB, apenas se localiza a expressão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ou plano de curso. Tanto o PDI quanto o PPI citam uma vez o Coordenador de Curso em tratamento genérico. Quanto ao Regulamento do Ensino Médio Integrado (Remi), direciona-se à essa função de forma genérica, com a expressão Coordenador de Curso. Não se têm, assim, as especificidades do papel que o coordenador ocupa na instituição.

No campo semântico da expressão, o primeiro termo coordenação é uma das formas da ação supervisora, de acordo com Rangel (2002), que significa trabalhar para que os elementos funcionem de modo articulado. A coordenação é vista por Libâneo (2017) como uma interface da gestão, operando com caráter específico. Ocupa-se da unidade ou área escolar. Ela se encarrega da articulação e da

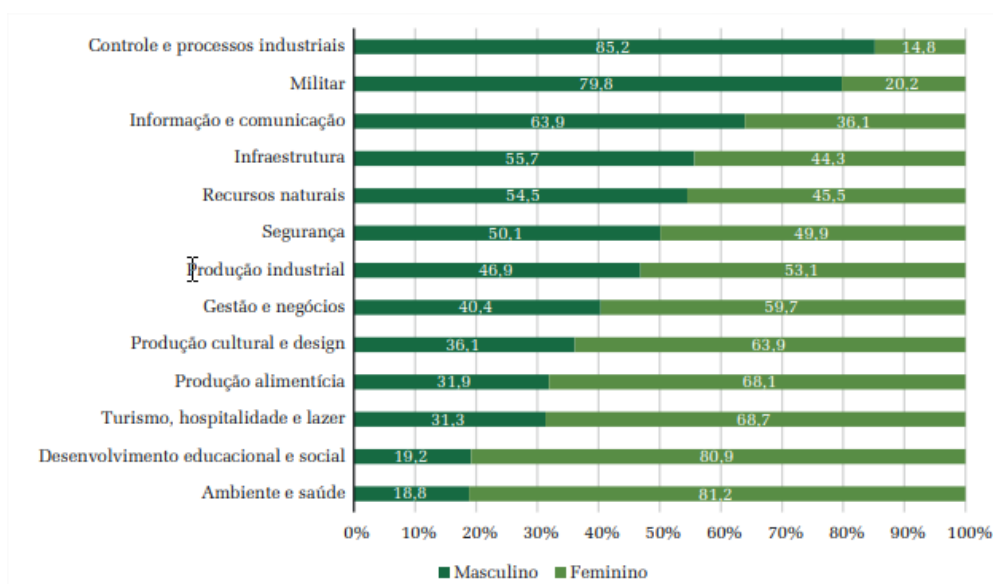
convergência dos profissionais de um grupo com vistas a alcançar os objetivos institucionais.

A coordenação é compreendida por Paro (2012) como emprego racional do esforço humano coletivo. Ela faz parte de dois grandes conjuntos que compõem a administração: a coordenação e a racionalização do trabalho. Ela está circunscrita como atividade administrativa, também assentada no direcionamento escolar. Influencia fortemente as atividades e as pessoas envolvidas no contexto educativo.

O vocábulo curso diz respeito ao espaço e à delimitação da coordenação. Para Rangel (2002), o termo o refere-se a articulações entre conteúdos e ensino de uma área em destaque. O curso é construído sob um eixo tecnológico, por isso, o campo disciplinar dos professores seguem a mesma área de formação. Borges (2004) ressalta que, sob o prisma disciplinar, há práticas e discursos marcadamente situados em uma área. De maneira que o campo disciplinar influencia o desenvolvimento do trabalho docente e a produção de formas de agir em comum, produzindo a cultura.

Esse movimento corolário implicado pelo eixo tecnológico pode ser observado, por exemplo, no interesse dos alunos. A distribuição de matrículas por eixo tecnológico evidencia a tendência de gênero/sexo na escolha dos cursos.

Gráfico 1 - Distribuição percentual das matrículas por eixo e sexo/gênero – 2019

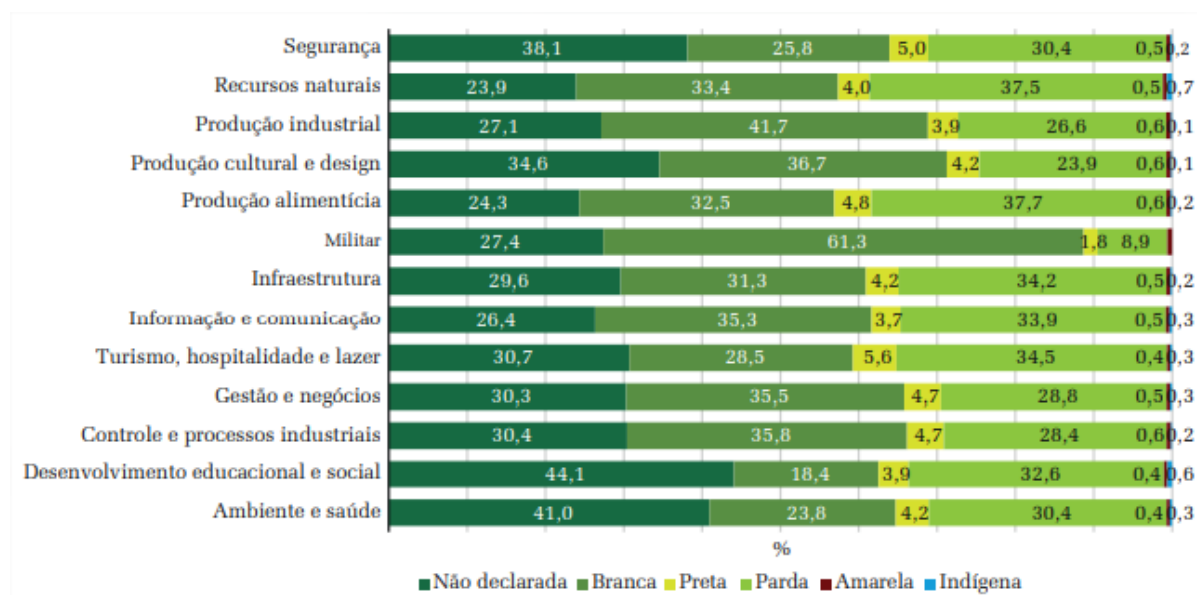


Fonte: Moraes et al. (2020, p.206).

O Gráfico 1 apresenta o caminhar do interesse do sexo/gênero com preponderância para certos eixos tecnológicos. Esse comportamento influencia diretamente a cultura estabelecida no eixo tecnológico. Outro aspecto relevante é a

análise do perfil do estudante por raça/cor. O Gráfico 2 aponta para o grande percentual de não declarados e a distribuição, conforme a raça/cor, a partir do eixo tecnológico.

Gráfico 2 - Distribuição percentual das matrículas por eixo e raça e cor – 2019



Fonte: Moraes et al. (2020, p.207).

No Gráfico 2, configura-se o perfil de alunos por raça sob o eixo tecnológico. O espaço do curso é demarcado pelo: eixo tecnológico, campo disciplinar, perfis de professores e de alunos formam discursos e práticas que influenciam os processos pedagógicos e os “[...] modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências no trabalho” (LIMA, 2002, p. 20). O eixo tecnológico se torna o fio condutor que consubstancia o *ethos* do curso. Esse compreende o conjunto de comportamentos, ideias, crenças e valores.

A palavra técnico apresenta-se como homônimo da técnica que nasce na Grécia como *téchne*. Pela abordagem filosófica, por definição, todos os trabalhadores são técnicos (ALLAIN; GRUBER; WOLLINGER, 2020). Neste sentido, a Antropologia preconiza que não há homem sem ferramentas, por mais elementares que sejam. As *téchnes* gregas se constituem pela agregação de conhecimentos e de habilidades profissionais passadas para as gerações, todavia, o conceito é mais abrangente do que restringir a um tipo de saber. Em sua gênese, *téchne* é saber fazer que corresponde à peculiaridade da cultura humana (VARGAS, 1992).

Destaca-se que este campo foi constituído historicamente numa visão negativa que pode ser justificado pelo estigma - lançado sobre o saber fazer, a ação, a *práxis*, como inscrito numa dimensão subalterna e subordinada ao saber intelectual (SCHWARTZ, 2008) proveniente da cultura escolar que pode ser caracterizada pela separação da vida cotidiana e da prevalência de um ensino discursivo (GOUDEAUX ET AL., 2019). No século XVIII, filosoficamente percebida em menor, como uma atividade laboriosa, limitada essencialmente ao mundo artesanal (SCHWARTZ, 2008), ainda hoje, Vargas (1992, p. 96) aponta que uma via “[...] teórica na ciência, opõe-se num certo sentido à via prática”.

Esse estigma é contraposto na consciência da cultura do saber acadêmico por meio do fortalecimento criação dos Institutos Federais e a compreensão de sua especificidade. Segundo Schwartz (2008), os estudos voltados para as instituições de educação profissional, ratificam a importância dos saberes ali constituídos, que foram negados historicamente e destinados à ralé. Vieira Pinto (2005) critica a desumanização, subalternidade, coisificação da ação técnica, ao longo da história, como se instalasse na exterioridade humana. Todavia, ela compõe a própria humanidade, faz parte da imanente característica do ser humano de produzir e de inventar soluções para os problemas. Já a expressão ensino médio integrado³ é considerada princípio da EPT de nível médio como expresso pela CNE/CEB 6/2012:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e da intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012).

Essa articulação entre a formação da educação básica e a EPT, integração para além da união de disciplinas propedêuticas e técnicas, visa à superação da dualidade histórica entre educação geral e educação profissional, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Pacheco (2012, p. 10) expressa que “[...] nessa concepção não há separação hierárquica entre a técnica e a tecnologia e, sim, há uma unidade. Kuenzer (1988) afirma que a finalidade da escola que unifica cultura e

³ A expressão integrada ao ensino médio é encontrada nos Planos de Curso do IFB. Contudo, devido à recorrência da prática discursiva no IFB adotou-se a ensino médio integrado.

trabalho, busca na formação a integração da capacidade operativa e do pensamento em um sujeito. A formação unificada é integrada, em que Ramos (2007) qualifica em três sentidos. Primeiro, a abordagem filosófica que compreende o processo formativo na totalidade das dimensões da vida. A formação *omnilateral* que, superando a visão reducionista e utilitarista do trabalhador, desenvolve a integração dos fundamentos da vida que são trabalho (imaneente humano como prática produtiva), ciência (conhecimentos produzidos e acumulados) e cultura (valores estéticos e éticos), que estruturam a vida em sociedade.

Segundo, tem-se o sentido político que se manifesta na indissociabilidade entre educação profissional e básica, sobretudo, para os filhos de trabalhadores que não podem adiar, na maioria das vezes, sua entrada na vida produtiva, impedindo que este conjunto possibilite escolhas tanto para alcançar níveis mais complexos de educação quanto para se inserir dignamente na atividade profissional.

Terceiro, o sentido é epistemológico pelo que o conhecimento geral e o conhecimento específico são vistos na sua totalidade, não de forma fragmentada. Não se elege um campo em detrimento do outro como, por exemplo, a formação geral e a específica, mas cabe ser constituído de modo totalitário. Nessas asserções, a formação trata não somente do aspecto cognitivo, mas também profissional, emocional, cidadão e político. Isso é a totalidade do humano para sua inserção na vida social de forma autônoma, digna e participante da vida produtiva.

Com essa ideia, as práticas dentro de uma área e as tendências que impõem devido ao perfil de formação profissional carecem de reflexão. A liderança do coordenador torna-se imprescindível para mudanças em favor da aprendizagem, progressão e conclusão, que requerem a influência do coordenador nos processos de organizar a Coordenação de Curso do EMI.

A expressão integrado ao ensino médio diz-se da forma da organização do curso e do nível da modalidade. A integração da educação básica à profissional é cara, tendo em vista o legado dual, classista, fragmentado. As lutas sociais se dão em prol do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento que lhes propicie avançar os estudos em níveis mais elevados.

A nova institucionalidade dos institutos federais abriga a relação entre trabalho e educação, com vistas à formação humanizada, cidadã e *omnilateral*. Vai além da junção de matérias do ensino profissional e propedêutico. A importância da nomenclatura representa o campo de conhecimento com a prática da Coordenação

de Curso do EMI.

A Coordenação de Curso do EMI tem seu espaço demarcado pela direção do curso com o pressuposto da organização dos processos administrativos e a visão sobre a prática educativa. Essa se encontra em um nível de intermediação entre docentes, discentes e direção, portanto, no nível mais próximo dessas categorias, direciona e influencia o seu fazer. Enquanto a coordenação congrega/reúne o esforço coletivo, de maneira racional, para a consecução dos objetivos institucionais. O curso atesta da sua especificidade, marca a territorialidade de hábitos e cultura do campo disciplinar.

A ação supervisora é abrangente, por um lado, significa olhar para a prática educativa com suas articulações e da administração das atividades. Por outro lado, específica currículo e processos. Na interlocução da categoria discente, docente e comunidade, promove-se a integração de pessoas e processos, constituindo-se uma função desafiadora.

2.1.3 As Dimensões do Trabalho da Coordenação de Curso do EMI

Os Institutos Federais são organizações de ensino multicomplexa, pela estrutura organizacional *multicampi*, ou seja, em rede, por abrangência da oferta educacional multinível e sua finalidade. Nessa perspectiva, são tratadas as dimensões do trabalho da Coordenação de Curso do EMI.

As várias dimensões do trabalho pedagógico mostram as diferentes atividades e setores da instituição. Em cada contexto, constituem-se seus supervisores para responder a um tipo específico de trabalho pedagógico. Esse percurso chega às dimensões do papel da Coordenação de Curso do EMI.

A equiparação colocada na lei entre universidades e institutos federais, mesmo no nível formal, toma-se referência para outras comparações. Uma importante analogia feita foi a partir do sentido de supervisor escolar, diretor constituído na educação básica, ampliada ao sentido de Coordenador de Curso. Essa fundamentação pode ser estendida às demais instituições de ensino (KAPLAN, 1964). Outra analogia se dá com as dimensões do trabalho do coordenador de curso superior e as da Coordenação de Curso do EMI.

No ensino superior, a centralidade do trabalho do coordenador de curso é a dimensão pedagógica, como apontado por Palmeiras e Szilagyi (2011). No entanto,

as demandas administrativas acabam consumindo tempo. A coordenação de curso é área para se efetivar o ensino de qualidade, na qual se caracterizam as dimensões administrativa, pedagógica, acadêmica e científica.

O trabalho de Franco (2002) delineia o perfil do condutor do projeto pedagógico do curso – o coordenador de curso superior - para que ele possa desempenhar as funções que dele se espera, visando ao fortalecimento do curso e da instituição. As responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador de curso são alocados em funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais (Quadro 2).

Quadro 2 - Funções da coordenação de curso superior

Função	Descrição
Política	A função política compreende as relações do coordenador com docentes, alunos e sociedade. Influência pelo exercício da liderança, sendo esse o principal fator de sucesso do curso. A qualidade da liderança responsável pela qualidade do curso.
Gerencial	A função gerencial abarca a supervisão das instalações físicas e de laboratórios e equipamentos do curso de forma sistemática. Também indica a aquisição de livros e materiais especiais para o bom andamento do curso. Estimular a frequência docente, toma conhecimento dos motivos que ensejam a falta dos alunos e se responsabiliza pelo processo de contratação docente.
Acadêmica	A função acadêmica está próxima das atenções do coordenador de curso. Ele elabora e executa o projeto pedagógico do curso alinhado ao projeto institucional como norteador. O coordenador de curso considera os princípios e as ideias básicas desse projeto da IES. Também é responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares e utilização de tecnologia educacional. Cuida da avaliação do curso e das atividades complementares e estimula a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.
Institucional	A função institucional abarca o caráter interno da instituição. O coordenador de curso incumbe-se do acompanhamento dos alunos egressos, a fim de verificar as competências e habilidades alcançadas por eles. Encarrega-se pelo vínculo da regionalidade do curso que se realiza pelo desenvolvimento da consciência dos alunos quanto ao seu comprometimento com a região em que atuarão.

Fonte: Elaboração própria com base em Franco (2002).

No Quadro 2, as funções política, gerencial, acadêmica e institucional formam um conjunto de responsabilidades e atribuições do coordenador de curso superior, buscando o desenvolvimento do seu trabalho.

Para essa coordenação, observam-se que as funções políticas e institucionais (Quadro 2) pertencem de um mesmo conjunto, sendo destacado o termo político como o mais representativo do Coordenador de Curso do EMI. A palavra que vem do grego *politikos* significa quem se ocupa da política. Pode ser definida como uma pessoa que influencia a forma como o curso é organizado. A política, por sua vez, também de

origem grega *polis* que significa cidade. Era ação empregada pelas cidades para equilibrar a convivência entre seus habitantes com as cidades vizinhas (BEZERRA, 2019).

Do mesmo modo, o papel da Coordenação de Curso do EMI é articular responsabilidades e atribuições do curso com os demais setores em prol do desenvolvimento do educando. Cria um trabalho orgânico, não só internamente, mas também efetuando parcerias de órgãos e instituições correlatas ao curso. Entende-se que a política abarcar a função institucional.

O papel gerencial diz sobre a concepção de administrar, dirigir um curso específico que pode ser substituído pelo termo gestão ou administração. Gestão deriva-se do latim *gestio* que se refere ao movimento dos membros, ações corporais. O verbo que representa as ações corporais é *gerere* que quer dizer transportar, suportar, carregar. Administrar também tem origem no latim pela agregação de *ad* (junto a) e *minister* que vem de *minus* (menos) e tem o sentido de quem age em nome do outro, assim age em nome da instituição.

Na perspectiva etimológica, esses termos possuem significados semelhantes, em que o termo gestão ganhou notoriedade nas últimas décadas (TORRES, 2012). Em definição, Paro (2012, p. 25) desenvolve que a administração, sob prisma ontológico, é atividade inerente, necessária e exclusiva a todo trabalho humano, sendo sua “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Da sua derivação, vem o termo administrativo opção levada à concepção ontológica da atividade administrativa.

A palavra acadêmico remete, em um dos seus significados, ao que é próprio de nível superior, de modo que, para representar esta dimensão, preferiu-se substituir pelo termo pedagógico

[...] representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao “como se faz”, mas principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBANEO, 2017, p. 128).

O sentido pedagógico tem como característica ser um ato educativo intencional na reflexão e na seleção de valores, métodos, conteúdos, práticas e compromissos. É fenômeno social afetado pelo todo. Este termo tem prerrogativa englobar todas as

atividades referentes às práticas educativas organizadas sistematicamente (LIBANEO, 2017).

A última função é própria da especificidade dos Institutos Federais. A função profissional, tecnológica e científica caracteriza três vocábulos. Profissional refere-se à educação que integra saber e fazer, superando uma visão mecanicista do fazer, segundo Laudares, Fiuza e Rocha (2005). Tecnológico remete-se à tecnologia, o saber-fazer fundamentado em teoria e experimentação científica (VARGAS, 1992). Tecnologia tem várias definições, das quais pode ser compreendida também como ciência da técnica (VIEIRA PINTO, 2005).

As novas tecnologias emergem da posse dos instrumentos e dos elementos indispensáveis para produzir novo feito. Decorrente disso, por um lado, tem-se o desenvolvimento científico e, por outro lado, a busca incessante pela superação de problemas/empecilhos. Então, a técnica antecipa a tecnologia que, por sua vez antecipa a ciência moderna (VIEIRA PINTO, 2005).

Entendo as definições, Vargas (1992, p. 100) compreende ser muito difícil de distinguir a ciência e a tecnologia, porque esta significa “[...] a atividade de transformação do mundo, resolução de problemas práticos, construção de obras e fabricação de instrumentos, baseados em conhecimentos científicos e por processos cientificamente controlados”. Do desenvolvimento da tecnologia, emergiu o caráter da ciência moderna voltada para a teoria e a técnica, na transformação, no manejo e no controle. Observa-se que não há consenso sobre o vocábulo, mas que se depreende-se que a tecnologia está fortemente engendrada na ciência, isto é, nos fundamentos científicos.

A palavra científico, em seu sentido estrito, é o relativo ou próprio da ciência. Segundo Jaspers (1948), o saber conduzido pelo método torna-se ciência. Além da teoria, há três características da ciência moderna: 1) método previamente aceito e válido pela ciência; 2) certeza do saber constituído cientificamente que se impõe irresistivelmente, dentro do esquema científico, mas não absoluto, é verdade relativa; 3) validade universal, saberes científicos que constituirão verdades aqui ou em outro lugar. Portanto, o saber científico é visão da realidade baseada nas leis científicas (VARGAS, 1992).

Apesar de todo interior ser transpassado pela complexidade da EPT, salientam-se elementos que carregam suas finalidades, isto é, o estágio, a produção científica e a articulação com o desenvolvimento local e regional. Essas estão elencadas na Lei

11.892/2008. Essa visão propõe a educação do sujeito por completo, tanto o preparo intelectual, na perspectiva de criação, como a prática laboral. Proporciona autonomia e iniciativa, por meio do domínio dos fundamentos científicos e instrumentais. Viabiliza a inserção profissional na atividade econômica. As dimensões/funções da Coordenação de Curso do EMI são, assim, embasadas sob os prismas político, administrativo, pedagógico, profissional, tecnológico e científico.

2.1.4 Os Princípios do Trabalho da Coordenação de Curso do EMI

Com o dimensionamento dos diferentes campos de atuação da Coordenação de Curso do EMI no desenvolvimento do trabalho pedagógico, são elencadas as especificidades do trabalho dentro das dimensões política, administrativa, pedagógica e profissional, tecnológica e científica. As responsabilidades e as atribuições se dão pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNE/CBE 06/2012).

A ampliação do seu debate desenvolve perspectivas da educação profissional técnica de nível médio na proposta de diretrizes curriculares nacionais (PACHECO, 2012). Na multicomplexidade dos Institutos Federais, configura-se a atuação da Coordenação de Curso do EMI.

O Quadro 3 apresenta as atividades do diretor da educação básica, do coordenador pedagógico. Estas responsabilidades se entrelaçam e consubstanciam as atividades da Coordenação de Curso do EMI. Assim os papéis, tanto do diretor quanto do coordenador pedagógico, são subsumidos na figura desta coordenação.

Quadro 3 – Atribuições do coordenador pedagógico, diretor e coordenador de curso do EMI

Referenciais	Coordenador pedagógico	Diretor	Coordenador de Curso do EMI
Libâneo (2017)	Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.	Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho a eficácia da utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola.	Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho a eficácia da utilização dos recursos e meios, no âmbito do curso , em função dos objetivos da escola.
	Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores	Assegurar o processo participativo de tomada de decisões.	Assegurar o processo participativo de tomada de decisões, no âmbito do curso .
	Criar condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativa e de participação em decisões etc.	Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola , bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.	Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas referentes ao curso , bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
	Responder por todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando à qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.	Promover a integração e articulação entre a escola e a comunidade próxima, pelas atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.	Promover a integração e articulação entre a escola, no espaço do curso ou cursos envolvidos, e a comunidade próxima, pelas atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
	Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto político pedagógico curricular da unidade da escola.	Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o regimento escolar, assegurando o seu cumprimento.	Conhecer a legislação educacional e da EPT, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o regimento escolar, assegurando o seu cumprimento.
	Monitoramento sistemático da prática pedagógica.	Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade, incluindo os pais.	Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar horário escolar, no caso de planejar e coordenar o Conselho de Classe é atribuição da coord. pedagógica do IFB.
	-	Planejamento	Planejamento

Lück (2009)		Gestão pedagógica	Gestão pedagógica
		Gestão dos Resultados	Gestão dos resultados
		Fundamentação conceitual e legal	Fundamentação conceitual e legal
		Gestão democrática e participativa	Gestão democrática e participativa
		Gestão escolar	Gestão escolar,
		Gestão de Pessoas	Gestão de pessoas,
		Monitoramento e avaliação	Monitoramento e avaliação
		Gestão administrativa	Gestão administrativa
		Gestão da cultura escolar	Gestão da cultura escolar
		Gestão do cotidiano	Gestão do cotidiano
Vasconcellos (2009)	Propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam.	Arquétipo de poder	Criar condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola pelas atividades para a socialização, forma associativa e de participação em decisões e outras.
	Articulador do projeto político pedagógico.	Elo integrador, articulador dos vários segmentos - internos e externos.	Assistência pedagógica-didática aos professores.
	Aperfeiçoamento profissional dos professores	Fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo	Propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam.
Bezerra (2019)	Mediador - relações interpessoais.	-	Articulador do projeto político pedagógico.
	Proposta pedagógica, ensino, aprendizagem e comunidade escolar.		Proposta pedagógica, ensino -aprendizagem e comunidade escolar,
	Formador de professores.		Trabalho com as famílias.
Placco e Almeida (2011)	Trabalho com as famílias.		Relação professor - aluno.
	Relação professor - aluno.		Elo integrador, articulador dos vários segmentos - internos e externos
	Formação continuada.		

Fonte: Elaboração própria com base Libâneo (2017), Lück (2009), Vasconcellos (2009), Bezerra (2019) e Placco e Almeida (2010).

A complexidade da organização social dos Institutos Federais é refletida nos papéis de seus atores, que, por sua vez, são ressignificados. Pode-se dizer que o Coordenador de Curso do EMI perdeu o seu caráter de diretor de curso? Não. Esta função se mantém na supervisão escolar, conduzindo processos administrativos, a prática pedagógica, a materialização do processo pedagógico, nos quais articulam-se o processo formativo, a coordenação das atividades administrativas e das atividades

de ensino, medeia as relações com aluno, professor e comunidade, em que a função apresenta muitos desafios aos seus ocupantes.

Igualmente ao diretor da educação básica, o Coordenador de Curso do EMI responde a um arquétipo de poder na organização de ensino. Ele efetua gestão de pessoas do seu curso, planejamento, gestão democrática e dos resultados. A sua fundamentação estabelece vínculo com a sociedade, de maneira que suas atribuições são ampliadas no papel de diretor dos Institutos Federais.

É equivocado falar em coordenação pedagógica dentro dos Institutos Federais. Mesmo que seja termo consagrado e construído ao longo da história da educação básica, seus fins são diferentes dos da EPT. Os papéis configuram-se em modos distintos, a partir de dimensões e finalidades da organização de ensino em que se estabelecem.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPT), o seu art. 3º expressa assim: “[...] a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012). A pesquisa exposta discute a educação na forma integrada ao nível médio na modalidade regular.

De acordo com Pacheco (2015), o debate sobre as DCN-EPT foi aproximadamente um ano e meio depois das discussões sobre os Institutos Federais. Os desdobramentos e concepções produzidos ao longo desse processo foram absorvidos por essa normativa, de modo qualificado de amadurecimento e aprofundamento de seus objetivos.

Feito histórico que substancializa essa normativa e, de maneira abrangente, apresenta os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Com a característica marcante da integração entre EPT e o ensino médio. Os fundamentos da educação adentram as perspectivas de Marx e de Gramsci, conforme Ciavatta e Ramos (2011). A escola unitária distingue pela formação na “[...] cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Essa integração de educação e trabalho supera as unidades, com um caráter emancipatório e humanizador em favor das camadas excluídas. Resulta de lutas históricas na educação brasileira em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

É marco histórico na educação dos filhos dos trabalhadores por qualidade. A dualidade estrutural e histórica entre trabalho manual e intelectual é rompida. Esses elementos de luta compõem a dimensão do trabalho da Coordenação de Curso do EMI.

Quadro 4 - Princípios da educação profissional técnica de nível médio

Princípios Norteadores	Síntese
I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante.	Formação integral e integrada.
III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.	Trabalho assumido como princípio educativo, integrado a ciência, tecnologia e a cultura
IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.	Integração da educação básica a EPT e pesquisa como método pedagógico
VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.	Binômio teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem
VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.	Interdisciplinaridade visando a superação da fragmentação
XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino.	PPP como instrumento da comunidade escolar
IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo.	Articulação com os arranjos produtivos locais
XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos.	Construção e Atualização do PPC

Fonte: Elaboração própria com base na DCN-EPT art. 6º (Resolução CNE/CBE 06/2012).

No Quadro 4, consta alguns dos princípios do desenvolvimento da educação técnica de nível médio. São fundamentos para o trabalho da Coordenação de Curso do EMI, sendo eles: a formação humana integral; trabalho assumido como princípio educativo, integrado à ciência, à tecnologia e à cultura; o binômio teoria-prática no processo de ensino aprendizagem; interdisciplinaridade visando a superação da fragmentação disciplinar; articulação com os arranjos produtivos locais; atendimento

aos alunos portadores de necessidades especiais e com privação de liberdade; o PPP como instrumento da comunidade escolar e construção e atualização do PPC.

As formulações e debates das DCN-EPT que não foram possíveis de ser explicitados na normativa, Pacheco (2015) produz uma obra que resulta do esforço em aprofundar os fundamentos, conceitos e concepções que permeiam essa normativa. O autor distingue os fundamentos e os conceitos e concepções do político pedagógico (PPP) integrado que organicamente ligados constituem o projeto político pedagógico integrado. Primeiramente, os conceitos e concepções referenciados são: a formação humana integral, em superação à fragmentação do trabalho social entre a ação de quem comanda e quem executa, na perspectiva de uma formação completa, nas bases científicas e tecnológicas; a cidadania preconizada em liberdade, igualdade e propriedade posta em modo inverso pela contradição econômica (privatização dos meios de produção) e política (privatização do poder). Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: categorias indissociáveis da formação humana nas dimensões fundamentais da vida. A pesquisa como método pedagógico de construção do conhecimento (Quadro 5).

Quadro 5 - Conceitos e concepções da educação técnica de nível médio integrada

Formação humana integral
Cidadania
O trabalho como princípio educativo
Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: categorias indissociáveis da formação humana
A produção do conhecimento: a pesquisa como princípio pedagógico

Fonte: Elaboração própria com base em Pacheco (2015).

As regulamentações, as normativas, os conceitos e as concepções apontadas são essenciais para efetivação do PPP deste novo modelo institucional. Enquanto assume a liderança, a Coordenação de Curso do EMI evidencia a necessidade de apropriar-se dos arcabouços orientadores para não prejudicar a própria noção de gestão e do PPP de Institutos Federais.

Os fundamentos do PPP integrado serão apresentados no Quadro 6. Suas bases se desdobram em responsabilidades da Coordenação de Curso do EMI.

Quadro 6 - Fundamentos do projeto político pedagógico integrado

1. Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.
2. Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, bem como da comunidade em geral.
3. Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.
4. Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.
5. Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.
6. Resgatar a escola como um lugar de memória.
7. A relação parte-totalidade na proposta curricular.
8. O estágio curricular.
9. A relação com os Programas de Aprendizagem Profissional.
10. A organização por eixo tecnológico.
11. Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental.
12. O atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Fonte: Elaboração própria com base em Pacheco (2012).

No Quadro 6, constata-se o papel substancial da Coordenação de Curso do EMI na condução de materializar o PPP. Esses fundamentos traduzem a *práxis* do trabalho da Coordenação de Curso do EMI ou transpassa seu trabalho. O ponto de partida é ação nucleada que se desdobra em outras atividades ou em outras áreas. Este aprofundamento detalha do marco regulatório (DCN-EPT) e jurídico, consubstancia as novas características para o ensino médio, última etapa da educação básica.

Também preconiza o entrelaçamento entre saberes científicos, tecnológicos, humanísticos e saberes profissionais. O trabalho é tido como princípio educativo, na superação escolar da coexistência da formação propedêutica e profissional, tendo o educando, futuro trabalhador como um intelectual produtor de conhecimentos. Daí, compreendem-se a profundidade e a complexidade desta nova matriz política pedagógica e o desafio da sua consolidação e da capacitação do seu corpo técnico para gerenciar este instrumento social tão ousado e articulado com a sociedade. Nessa forma, deriva o múltiplo e desafiador trabalho da Coordenação de Curso do EMI.

A articulação dos Institutos Federais promove igualdade de condições de acesso, no intuito de garantir a qualidade das instituições (BRASIL, 2017). Caminha-

se rumo ao direito à educação, na busca de superar as contradições históricas. À luz das concepções pedagógicas do novo fazer dos Institutos Federais, das DCN-EPT e dos fundamentos, conceitos e concepções do PPP integrado e nas dimensões da Coordenação de Curso do EMI assinaladas anteriormente. O Quadro 7 sumariza a nova territorialidade e esclarece o papel do diretor de curso do EMI, ou seja, do Coordenador de Curso do EMI.

Quadro 7 – Dimensões do papel da coordenação de curso do EMI nos Institutos Federais

Dimensões	Natureza	Princípios e Atividades
Pedagógica	Dimensão Fim	Organização curricular na integração entre EPT e Ensino Médio, visando a formação humana integral.
		Trabalho como princípio educativo
		Integração dos processos de ensino-aprendizagem na adolescência numa totalidade da formação: ensino, pesquisa e extensão
		Reconhecimento e apoio das pessoas com necessidades específicas
		Articulação do PPP
		Construção e atualização do PPC
		Binômio teoria-prática
		Interdisciplinaridade como método de organização curricular
		Planejamento/ Reuniões
		Monitoramento Integral do discente
		Fundamentos legais, concepções e conceitos
		A pesquisa como método pedagógico de produção de conhecimento
Política	Dimensão meio	Relacionamento com as famílias e comunidade
		Gestão democrática
		Relacionamento com aluno
		Relacionamento com professor
		Parcerias e convênios
Administrativa	Dimensão meio	Cotidiano escolar
		Tomada de decisão por evidência
		Administração de recursos e processos (SGA, SUAP)
Profissional, Tecnológica & Científica	Dimensão fim	Articulação com arranjos produtivos locais e/ou regionais
		Produção científica e cultural e divulgação por meio de programas e projetos
		Estágio

Fonte: Elaboração própria com base na Lei 11.892/2008, CNE/CBE 06/2012 Pacheco (2012), Lück (2009), Libâneo (2017) e IFB (2015).

O papel da Coordenação de Curso do EMI, conforme o Quadro 7, é composto pelas dimensões pedagógica, política, administrativa e a profissional, científica e

tecnológica. Essa última é própria dos Institutos Federais, pela especificidade do espaço de pesquisa científica, atuação profissional, aplicação, interação e intervenção nos arranjos produtivos. A instituição se estabelece nas finalidades expostas em sua lei de criação. Em cada uma das dimensões, a sua natureza está atrelada aos objetivos educacionais como meio e fim institucional, nas quais se interligam em um ciclo de atividades que se impactam mutuamente.

Como ponto de convergência do trabalho central de ensino-aprendizagem, destaca-se a adolescência. Para desenvolver a sistemática do ensino coaduna no conhecimento e no estudo sobre adolescência para o sucesso escolar. Essa fase passa por transformações psicológicas, físicas e sociais refletirá nos espaços de convívio da escola.

As manifestações destas mudanças ocorrerem de formas variadas que podem ser interpretadas como rebeldia, indisciplina e conflitos, entre outros. Conhecer as características das transformações auxilia o docente na sua prática educativa, além de evitar alguns desgastes entre professor e aluno.

Em 2021 a Resolução CNE/CP 01/2021 abrangendo na sua formulação divergências e contradições conceituais revoga Resolução CNE/CBE 06/2012, portanto, é considerado um contra-ataque a EPT e não será utilizada para fundamentar este trabalho. É importante a instituição de ensino debater as reais intenções desta política e consequências para se posicionarem.

2.2 ACESSO EFICAZ: UMA NOVA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

É fundamental o papel da escola pública na sociedade e na vida do trabalhador. Lugar onde ele é formado para desenvolver-se e apoderar-se do seu espaço de luta, para “[...] participar da globalização da economia e de sua internacionalização técnico-científica, tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional” (LÜCK, 2015, p. 22). No entanto, é inequívoca que a função social da escola se encontra ameaçada pelo fenômeno que atinge alunos, sobretudo as altas taxas de evasão no ensino médio, refletidas das desigualdades sociais acumuladas historicamente. O que se pode esperar da qualidade da escola pública? De que qualidade se refere?

Neste capítulo, a primeira seção procura estabelecer um constructo sobre

qualidade da educação, um termo complexo carregado de temporalidade, para tanto, são referenciados indicadores para mensurar a qualidade. A segunda seção aborda o paradigma de escola eficaz, quais critérios podem ser utilizados para mensurar esta escola de acordo com estudos na área. Na terceira seção, é problematizada a concepção de acesso subjacente as políticas e as pesquisas, e, a partir do pensamento de pesquisadores sobre o tema, busca construir uma nova concepção, uma proposta contra evasão e reprovação — o acesso eficaz.

2.2.1 Escola Pública de Qualidade

A palavra qualidade é conceituada pelos dicionários como atributos, particularidades, propriedades que possibilitam sobressair dentro de determinado grupo de similares. Obtém-se grau de comparação em relação à referência. Na qualidade, está o sentido da comparação de uma classe/categoria ser melhor do que outra, pelo que possui ou não (DAVOK, 2007).

Essa comparação pode ser apontada pelos exames de larga escala do sistema dos Institutos Federais que se refletem no desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018 que avalia jovens de 15 anos. Foi constatado que os alunos desse sistema estão acima da média do ensino municipal e estadual, nas três áreas avaliadas, confirmando a qualidade do ensino (Tabela 1).

Tabela 1 - Médias de proficiências do Brasil no PISA 2018

Leitura				Matemática				Ciências			
Dependência administrativa	N	%	Média	Dependência administrativa	N	%	Média	Dependência administrativa	N	%	Média
Particular	1.381	15,6	510	Particular	1.381	15,6	473	Particular	1.381	15,6	495
Federal	279	2,5	503	Federal	279	2,5	469	Federal	279	2,5	491
Estadual	7.732	68,3	404	Estadual	7.732	68,3	374	Estadual	7.732	68,3	395
Municipal	1.299	13,7	330	Municipal	1.299	13,7	314	Municipal	1.299	13,7	330
Brasil	10.691	100,0	413	Brasil	10.691	100,0	384	Brasil	10.691	100,0	404

Fonte: Inep (2019) com base na OCDE.

Conforme a Tabela 1, as notas dos exames de proficiências das instituições federais sobressaem as redes estaduais e municipais, ficando muito próximas das instituições particulares. Pode-se afirmar que a educação de qualidade está presente nos estabelecimentos federais de ensino. Este fato é comemorado, tendo em vista que a educação pública, em sua trajetória, padece de péssimos índices de qualidade, mas aos poucos está mudando esse quadro.

Para essa avaliação da qualidade, Lück (2009) assinala que somente os índices de desempenho escolar dos estudantes não são suficientes, apesar de ser bom indício da qualidade dos processos e da prestação dos serviços. Para além dessa perspectiva, Dourado, Oliveira e Santos (2007) compreendem a educação de qualidade como dever estatal, sendo direito dos cidadãos. A fixação de padrões mínimos de qualidade abarca o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos na escola.

Sobre a permanência, é fator fundamental resultante da “[...] satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem”, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 23). O progresso na aprendizagem escolar resulta na permanência do aluno. Então, na verdade o que se busca na instituição de ensino, é a aprendizagem e o seu progresso, pois disto deriva a permanência do aluno. Então poderia substituir o termo permanência por aprendizagem. A consequência da primeira resultaria no fenômeno fundamental, a permanência. Essa depreende as condições que afetam o processo de ensino-aprendizagem, em que está a função social da escola que abrange essa totalidade.

A responsabilidade governamental tem a ver com a qualidade da educação para todos. Insere-se a sua universalização como compromisso político-pedagógico assumido na Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, 1990. Desde então, os esforços para a educação estão na perspectiva da qualidade.

Segundo Libâneo (2017), a escola que tem como característica a qualidade social, promove o domínio de conhecimentos e desenvolvimento multilateral em atendimentos as necessidades dos alunos para inserção na vida produtiva e para o exercício da cidadania. A qualidade social está ligada à democracia que prepara o sujeito para a atividade econômica, com ideais humanistas. Os fatores no desenvolvimento integral são aspectos de funcionamento escolar. Para promover esta qualidade socialmente referenciada,

[...] é preciso estar atento ao fato de que as políticas e práticas voltadas para melhorar a qualidade da educação eventualmente aumentam a desigualdade na distribuição social do rendimento escolar. [...] tais políticas precisam ser acompanhadas por outras que busquem promover a **equidade intraescolar**, abandonando o pressuposto de que, por tentarem aprimorar a qualidade da educação, podem equacionar, automaticamente, as diferentes dimensões da equidade (INEP, 2010, p.30, grifo nosso).

A promoção da qualidade também pode produzir efeito contrário de igualdade, decorrente de práticas universais levarem ao aumento das desigualdades no

desempenho escolar, acentuando-se para os de baixa renda e os negros. As práticas universalizantes consideram um sujeito típico, tornando as desigualdades invisíveis. O que não é reconhecido também não é tratado. A equidade no interior da escola é especificada como intraescolar, maneira pela qual se averigua o desenvolvimento dos alunos.

Qualidade é termo analisado sob a ótica polissêmica dada a sua complexidade diante do sistema de produção capitalista. Ciavatta (2014, p. 197) menciona que há um crescente ideário da “[...] educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho que torna ambíguo o conceito de qualidade da educação e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público e de qualidade para todos”. Faz-se necessário esclarecer essa ambiguidade

A noção de qualidade social se contrapõe à perspectiva neoliberal que se baseia na qualidade total. Ela vigora na administração estatal na transição, a partir de 1990, com o sentido de adotar no setor público os mesmos entendimentos do privado. No entanto, esbarrou em questões como fins da empresa e dos serviços públicos e diferentes naturezas da indústria e da universidade. Para a sua aplicação prática, há a centralização do poder do dirigente para fiscalizar e controlar o desempenho dos trabalhadores. São utilizados padrões uniformes para avaliarem diferentes produtos e serviços, de maneira que reduzem a participação cidadã e a equidade (SANDER, 1995).

Esse estilo de gestão objetiva “[...] o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e de avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos” (LIBÂNEO, 2017, p. 61). Isso persegue um ideário de alta competitividade, controle e economicidade.

Por causa da especificidade da educação, esse modelo de gestão não é aparelhável e nem tão pouco subsumido pela educação. Ao dimensionar a qualidade, enseja incluir os fatores intraescolares e extraescolares e os vários sujeitos individuais e institucionais. Sob a ótica da qualidade, os fundamentos de análise atentam para a situação escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Os fatores extraescolares estão ligados à dimensão socioeconômica e cultural, que se apresentam de forma diversa na renda, no capital cultural e social dos indivíduos, nos problemas sociais que refletem na escola, tais como: evasão, reprovação, repetência, desvalorização social dos menos favorecidos. Os fatores

intraescolares enfocados nesta pesquisa, de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), dividem-se em quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, por último, acesso, aprendizagem e desempenho.

Fatores intraescolares dimensionam a qualidade, em que a própria gestão compõe o conjunto de elementos qualificadores. Os processos de organização do trabalho da gestão/coordenação caracterizam a qualidade da educação. A compreensão vai ao encontro da nova concepção de acesso, o acesso eficaz: ingresso, progressão, aprendizagem propedêutica e aprendizagem para inserção na vida produtiva em que há aprendizagem integrada e conclusão do ciclo básico.

A qualidade social na organização de ensino diz respeito a ofertar condições aos alunos cursarem, progredirem e concluírem o *cursus* escolar, elevando o nível educacional. Os níveis de qualidade educacional são mensurados pelos sistemas de ensino, a partir de entendimentos inerentes à administração clássica. Esta aplicação se justificou sob a fundamentação de que estes princípios eram viáveis em qualquer instituição.

Entretanto, evidencia-se que há falta de adequação lógica para utilização dessa ótica na gestão da educação que, longe de ter um caráter abstrato e universal, caminha em direção a um caráter político e cultural. Busca-se, assim, a ressignificação do campo semântico de eficiência, efetividade e eficácia à luz dos valores que direcionam as finalidades da educação (SANDER, 1995).

Esses termos provocam controvérsias na literatura especializada por apresentarem uma indefinição terminológica e sentido geral. Emprega-se um esforço maior ao definir critérios do desempenho da gestão. Ao compor o fundamento de qualidade na gestão da educação, Sander (1995, p. 43) conceitua a **eficiência** como “[...] o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”.

Há relação direta na execução da atividade, do menor esforço e dos valores gastos, sem considerar os conteúdos humano e político. O conceito prima pela produtividade sendo critério central da escola clássica de administração protagonizada por Fayol, Weber e Taylor. Na educação, a administração eficiente é utilizada na dimensão econômica que planeja e controla recursos, estabelece a estrutura organizacional, fixa papéis e cargos, divide o trabalho e especifica os seus responsáveis e as normas de ação.

A **eficácia** oriunda da escola psicológica de administração parte da experiência dos administradores de instituições educativas que adotaram um enfoque comportamental. Essa escola originária no contexto do comportamentalismo da década de 1920, tendo como principais autores Mayo, Bernard, Simon. O critério “[...] revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46).

Na educação, a eficácia administrativa volta-se para o alcance dos objetivos educacional e pedagógico, de modo que supera o critério de eficiência da administração. Mas é incentivada a eficiência para atingir eficazmente os objetivos específicos das instituições educacionais. Nessa visão, a **efetividade** deriva de várias teorias contemporâneas de administração e de experiências práticas na administração pública e na gestão da educação.

Compreende-se o critério “[...] político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47). A administração efetiva supõe um compromisso genuíno para atingir os objetivos sociais e as demandas políticas da comunidade. Esse compromisso requer envolvimento concreto com a comunidade, de forma solidária e com um processo participativo. Os três critérios articulam entre si de forma a se completarem, pois

[...] embora distinguíveis, são dimensões dialeticamente articuladas de um paradigma abrangente e superador de administração da educação. No paradigma multidimensional de administração da educação a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade (SANDER, 1995, p. 67).

Os aspectos eficiência, eficácia e efetividade são modelos de administração de educação mais abrangente que instrumenta de forma objetiva e pontual. Para Sander (1995), a eficácia se atrela ao alcance de metas institucionais, a eficiência econômica dos profissionais da educação está sob missão da eficácia institucional. Essa última, ao se relacionar no campo da administração educacional, volta-se para o alcance dos objetivos pedagógicos tanto em escolas, quanto em universidades e sistemas de ensino.

Para Lück (2009), **eficiência** é a relação entre ação/ações e sua maior economicidade, na viabilização da aprendizagem do aluno. Essa definição, apesar de não especificar os agentes, refere-se à ação dos profissionais. A **eficácia**, diz respeito “[...] à produção dos resultados propostos por um plano ou projeto de ação” (LÜCK, 2009, p.48). Remete-se a eficácia a uma instância maior, a um projeto/plano:

a dimensão institucional. Infere-se que ela se relaciona aos objetivos do projeto educacional, da instituição.

A **efetividade** é “[...] a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p. 24). Efetividade resulta da eficiência e eficácia sendo conceitos que se complementam. Na organização, utilizam-se dois parâmetros: eficiência e eficácia se relacionam aos seus processos internos. A efetividade atesta da relação entre instituição e demandas da sociedade e comunidade.

As políticas educacionais se voltam para a escola como unidade básica e espaço de realização de objetivos. Há a responsabilização da escola sobre suas ações para alcançar suas metas. Pela modernização, busca-se a eficácia do sistema educativo. Mesmo sem consenso sobre os termos, eficiência, eficácia e efetividade mensuram a qualidade das atividades realizadas. A eficácia escolar, para além da definição apontada, a partir de década de 1960, teve relevo em estudos que propiciaram a delimitação do paradigma da escola eficaz marcada pela distribuição equitativa da qualidade intraescolar, bem como seu aprofundamento para o acesso eficaz à educação.

2.2.2 Política e concepção de Acesso à Educação Básica entre limites e avanços

Compreender o complexo fenômeno do acesso e os resultados que derivam dele permite identificar os espaços e as discrepâncias que impactam a universalização do acesso à educação básica. Medir o real avanço e pontuar até onde chegam os jovens na trajetória escolar. Assim, cabe perguntar: houve, realmente, redução nas desigualdades do acesso? (SIMÕES, 2019).

O conceito de acesso passou a ser problematizado, principalmente, a partir da década de 1980, quando duas pesquisas marcaram o debate: o trabalho de Fletcher (1985) que se firma nas estatísticas do movimento do fluxo escolar e, desta forma, aponta para a conquista da universalização do acesso à educação de 7 a 14 anos e o de Ferrari⁴ (1985) embasado nas estatísticas do Censo Demográfico de 1980 que apresenta dados refutando a afirmação de universalização do acesso, em 1979 (FERRARI, 1985,1987; SIMÕES, 2019).

⁴ Em 1992, houve a correção do nome do autor e passou de FERRARI para FERRARO.

Fletcher (1985) identificou a gravidade da repetência como a principal causa da evasão. Essa questão era despercebida pelo sistema educacional e por discussões acadêmicas. Esse autor compreende a universalização de acesso com base na simples matrícula, desconsidera os alunos que não concluem e que deixam de avançar no sistema escolar.

Diferentes elementos caracterizam as desigualdades no acesso em função da região e localização, urbana ou rural. Ferrari (1985) que destaca que há candidatos com risco de evadirem, os que estão defasados idade/série e os grupos com menores condições de prosseguir no ensino. Os analfabetos absolutos no Brasil aumentaram entre 1872 e 1980, pois o sistema não parou de produzi-los pelo motivo da exclusão da/na própria escola. A alfabetização de baixa eficiência ou produtividade leva à reprovação e à repetência. Nessa conjuntura, o acesso não estava universalizado.

A exclusão se dá de forma branda e gradual pelos atores envolvidos. Conforme Bourdieu (2013) o aluno privilegiado com dons recebe mais atenção do sistema, enquanto o que os possui é excluído. Ocorre a seleção, às vezes, imperceptível:

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, **tende a instaurar práticas de exclusão brandas**, ou melhor, *insensíveis*, no duplo **sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis**, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A **eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e *contradons* é para o “dá a quem dá”**: a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz. (BOURDIEU, 2013, p. 248, grifo nossos).

O estágio gradual da exclusão também foi apontado por Ferrari (1985) como descoberta que trazia a perspectiva de que, mesmo no interior da escola, era promovida a expulsão do aluno de maneira tácita. A exclusão se dá por defasagem escolar ou progresso tardio.

A discordância de Ferrari (1985) e Fletcher (1985) é em relação a minimizar e desqualificar o acesso, como afirmam Ferraro e Machado (2002), posteriormente, explicitando que o problema de acesso não é resolvido com mais professores e à abertura de novas vagas na escola. Mas é necessário viabilizar e criar circunstâncias que promovam a continuidade e o avanço nos estudos. As camadas mais atingidas com a exclusão precisam das condições de prosseguir até a conclusão da educação básica, já que as saídas

[...] se iniciam nos anos finais do ensino fundamental, se intensificam no ensino médio e se constituem fenômenos que seguem (re)produzindo barreiras à universalização da educação básica, compreendida como a garantia do acesso à escola, a permanência, o aprendizado e, sobretudo, a conclusão da escolarização obrigatória na idade adequada (SANTOS; MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 124).

Para romper as barreiras da universalização, o simples fato da inclusão não traz solução do problema. A escola teria que frear as tramas da exclusão e promover mudanças no seu interior para ajudar os potenciais à exclusão, conhecendo os indicadores. Na compreensão de Dore e Lüscher (2011, p. 775), evasão pode ter várias causas:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*.

A evasão possui características multifacetadas, se revela com uma ação final, no entanto, é expressão de uma trajetória do indivíduo (DORE; LÜSCHER, 2011). A ocorrência tem sua gênese nas desigualdades sociais produzidas historicamente, que no campo educacional vão se comportar como desigualdades educacionais. As desigualdades sociais são acarretadas pelo sistema classe baseado no senhor *versus* escravo, como se deu no período colonial.

A história da escravidão se impõe para compreender o presente, permeia a totalidade brasileira na política, na economia e na educação. A reflexão adentra a posição histórica do negro na sociedade brasileira e seus impactos na atualidade. Falar de raça/cor faz-se necessário para a compreensão da realidade. Enquanto escravo, com todas as mazelas, resistiu e lutou por sua liberdade, porém sufocado pelo sistema:

[...] as lutas dos escravos não podiam transcender as limitações estruturais da posição de explorados. Enquanto teve base econômica sólida, coesão interna e apoio internacional, a formação social escravista enfrentou essas lutas e as sufocou. Mas, nem por isto, a resistência dos escravos deixou de agir no sentido de desgastar o regime opressor e impor limitações à sua expansão (GORENDER, 2016, p. 152).

Apesar de o sufocamento do sistema, houve vários movimentos e protagonistas em prol da libertação dos escravos. Não somente de negros que resistiram a escravidão com a criação de quilombos como Zumbi dos Palmares. Mas

a história calou protagonistas como Luiz Gama, abolicionista, poeta, jornalista e advogado. Ele escreveu para vários jornais, junto abolicionistas negros a saber: Ferreira de Menezes, André Rebouças e José do Patrocínio. Influenciava na política, por meio de canal da comunicação do Partido Liberal Radical denunciava vários descumprimentos das leis pelos senhores entre outros. Dedicou-se a libertar pessoas escravizadas, de forma gratuita, antes da abolição da escravidão (BIBLIOTECA NACIONAL, 2020).

Entre 1878 e 1885, fundaram 227 associações abolicionistas, trazendo comoção popular. A mais importante em âmbito nacional foi liderada por André Rebouças e José do Patrocínio (NEVES, 2021). O engajamento popular e a pressão popular sobre o império, somado a conjuntura econômica resultou, em 1888, na abolição da escravidão. Esse feito é informado nos livros das escolas como apenas o ato da princesa Isabel.

Infelizmente, a abolição da escravidão, trouxe um movimento de negação e apagamento a pessoa humana negra, pelo não reconhecimento da pluriétnicidade e o processo sistemático de imigração de europeus para o Brasil. Esse movimento se instalou em diversos setores, inclusive no próprio Estado que abandonou a comunidade negra, após sua libertação, já que não proporcionou as devidas políticas de acolhimento. Apenas tratou-os com políticas universalizantes que eternizaram a sua marginalização. Esse processo foi fundamentado nas concepções racialistas e eugênicas⁵ pelas altas camadas sociais, segundo Santos (2019). Essas são evidências da estruturalidade do racismo nacional.

Mesmo com a luta e o protagonismo de negros, permanecia a lógica do negro objetificado, mas que começou a se romper com a fundação da Frente Negra Brasileira (1931) e a criação do Teatro Experimental Negro (1944). O intuito era promover o reconhecimento social do negro e sua cultura por meio da arte, cultura e educação pensadas por Nascimento que foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal e senador da República em 1997 (NASCIMENTO, 2004).

Somado a esse movimento de valorização do negro e a reflexão sobre os limites de sua posição na sociedade brasileira, destaca-se o intelectual Guerreiro

⁵ Eugenia defende que existam raças superiores como linhagem adaptável ao ambiente, havendo seletividade de humanos para aprimorar gerações futuras. O termo criado por Francis Galton (1822-1911), em 1883, significa bem-nascido (DEL CONT, 2008).

Ramos (1915-1982), jornalista, baiano, filósofo, deputado federal e escritor. Ele reviu as convicções sobre a realidade do negro brasileiro para desconstruir a objetificação do negro para o debate do como um ser humano (SANTOS, 2019).

Outros nomes importantes fizeram parte dessa história como Carolina Maria de Jesus, mãe, negra, solteira e moradora de favela. Ela publicou o livro em 1960 e vendeu mais de 100 mil cópias. Também Conceição Evaristo foi ativista negra, escritora, estreou na literatura em 1990 e doutora em Literatura Comparada.

Registra-se a intencionalidade do apagamento do protagonismo negro, de sua historicidade. O racismo é ideológico e reproduz-se de modo estrutural e materializado na política, educação e economia ao longo da história. O processo estrutural, entretanto, tem sido tratado com viés moral. Esta estruturalidade manifesta-se nas instituições, dentre elas, a educação (ALMEIDA, 2018). A importância do tema e sua proporção é revelada nos 56,2% da população que se autodeclara parda ou preto segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019 (IBGE, 2020) como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - População residente, por cor ou raça (%)



Fonte: IBGE (2020).

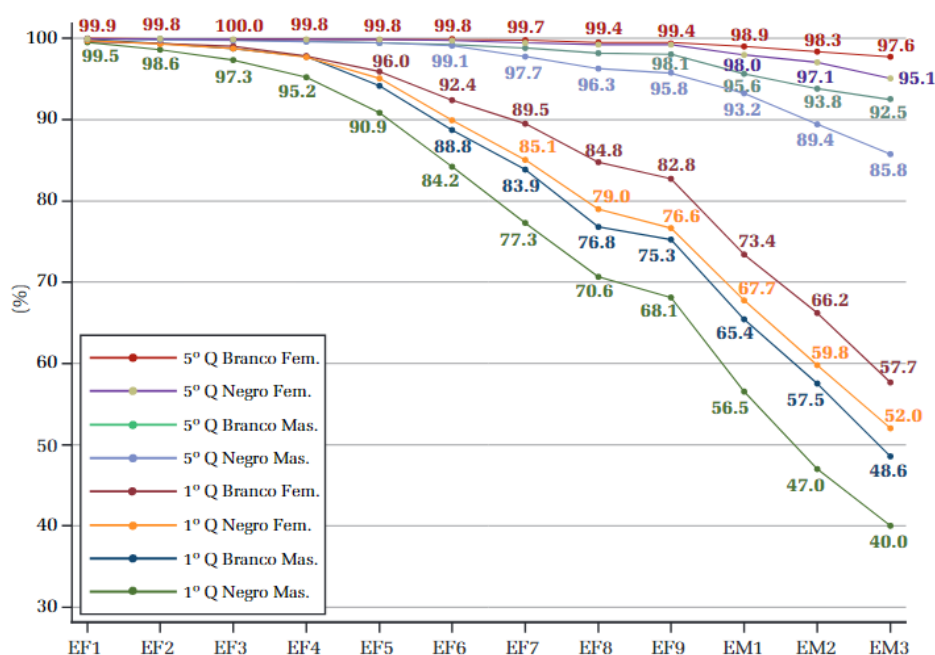
Esse campo marcado por lutas teve sua construção social dos negros apoiado no racismo estrutural. Um *continuum* de marginalização do negro - pardos e pretos – aparece em ideais de desigualdades sociais como sinaliza Ciavatta (2018, p. 210):

As marcas da opressão escravista se fazem presentes até hoje na privação de serviços básicos de moradia, saúde, educação, segurança, participação política e social no incipiente processo de institucionalização democrática. [...] Produziu-se no país uma estrutura de classes diferenciada econômica e socialmente, marcada pela discriminação ideológica étnica e cultural. São alicerces que instauraram padrões de comportamento na vida pública e privada e nas relações familiares

O fenômeno reflete no processo de universalização da educação básica, gerando tensão para o seu alcance. A partir dos dados estatísticos apresentados por Simões (2019), averigua-se em que medida ocorre a evasão, sobretudo, com o viés

de raça/cor e renda. No Gráfico 4, a vantagem de acesso é para aqueles com maior renda (20% mais ricos), em contrapartida, ocorre a desvantagem para grupo com menor renda (20% mais pobres). A questão da raça/cor sobressai, pois, jovens negros contabilizam o menor acesso, entre mais ricos e mais pobres. Nota-se o caráter seletivo racial atrelado aos de baixa escolaridade

Gráfico 4 - Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos por grupos com características combinadas de renda, sexo e cor/raça, Brasil - 2017



Fonte: Simões, 2019, p. 34. 1º Quintil – 20% mais pobres e 5º Quintil 20% mais ricos

As diferenças no acesso começam a ter queda significativa a partir do quarto ano do ensino fundamental. Daí em diante, veem-se dois grupos distintos, cujo distanciamento entre eles se alargam à medida que as séries avançam. Os 20% mais pobres (1º quintil) acumulam os índices mais baixos de acesso em relação aos 20% mais ricos (5º quintil).

À medida que se avançam nos anos escolares, as diferenças intragrupos aumentam consideravelmente, comprovando o que Bourdieu (2013) declarou sobre as vantagens sociais. Essas são transpostas para o ambiente educacional e se tornam vantagens educacionais dos mais ricos em relação aos mais pobres. Em contrapartida, a lenta aculturação dos mais pobres os prejudica duplamente. Com o avanço nas séries, a evasão se intensifica, sobretudo, para a baixa renda.

A renda é o elemento relevante para a compreensão da categoria acesso. Nesse sentido, Bourdieu (2013) ressaltou que não é somente caracterizar as desigualdades, mas desmascarar os mecanismos que mantêm a evasão contínua das crianças desfavorecidas. As dimensões do campo social, configurada historicamente, têm repercussões diretas na instituição escolar, perfazendo-se plural, diversificada e multifacetada.

No percurso de algumas organizações educacionais que por meio de práticas e soluções, imprimiram outro tipo de história para superar a realidade de reprodução de descrença e exclusão social estruturalmente constituídas. Ancoraram-se na crença da transformação social, de forma a mudar a realidade dos seus alunos. Ao lado dessa realidade, a instituição reúne dimensões do campo social. Observam-se práticas, soluções e respostas inesperadas que buscam (re)construir a história.

Sob condições (des)favoráveis, o estudante seguirá o seu percurso acadêmico com (in)sucesso. Bourdieu atrela o (in)sucesso ao dom que não é nato, mas adquirido no meio e nas condições nas quais vive. Essas são adquiridas ao acessar os bens culturais. As crianças com finanças favoráveis, beneficiam-se do dom, que não se deve apenas à disciplina aos estudos ou aos hábitos do meio familiar, mas ao fenômeno anterior para tal:

Eles herdam também saberes (a um “savoir-faire), gostos e um “bom-gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis são atribuídos ao dom. [...] O privilégio cultural torna-se patente quanto se trata da familiaridade com as obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concerto. [...] Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2013, p. 49-50).

A renda contribui para adquirir bens culturais que incorporarão ao capital cultural da criança, transformando num talento, quase nato. Mas foram construídos socialmente por suas condições sociais. Desse modo, o sucesso escolar é quase exclusivamente cultural, sendo as diferentes condições de acesso à cultura os meios que separam indivíduos aparentemente iguais no ingresso escolar, o que marcam sobretudo, os índices de sucesso.

O fator renda sobressai nos objetivos familiares, em que as famílias das camadas populares têm sua realidade material as condições excludentes da possibilidade de realização (BOURDIEU, 2013). Vantagens e desvantagens sociais são convertidas nas escolares com orientações precoces ligadas à origem social. A

realidade social discutida desemboca na escola, cujos dados problematizam a compreensão do acesso, considerando que

O acesso escolar à educação básica no Brasil é tema recorrente no debate educacional face à contradição existente entre a alta taxa de cobertura escolar na idade de 6 a 14 anos, alcançada pelo país já a partir do final dos anos 1990, e a baixa taxa de concluintes na idade recomendada somada ao grande número de jovens no Brasil que se evadem sem completar essa etapa de ensino (SIMÕES, 2019, p. 18).

A contradição constada de que as crianças brasileiras ingressam na escola, entretanto, os pobres e negros não conseguem alcançar todas as etapas da educação básica, enquanto outros (20% mais ricos) já se encontram próximos à universalização do acesso. Reconsidera-se a concepção de acesso não somente o ingresso, pois esse não garante a conclusão. Uma relevante categoria para de análise do acesso é o princípio da igualdade, a partir da Constituição atual,

[...] o princípio da igualdade, de acordo com a atual Carta Magna, significa propiciar, como já referido, perante o direito, um tratamento legislativo e jurídico igualitário aos iguais e, por questão de justiça, da mesma forma tratar os desiguais, desigualmente. Esta é a forma denominada de igualdade material, substancial, que postula uma igualdade real, efetiva, entre todos os homens, perante os bens da vida (GORCZEWSKI;TERRA, 2006, p. 119).

Promover justiça social é uma das características do princípio da igualdade. O enfoque trata de reparar os danos acumulados historicamente de promover o acesso escolar de grupos excluídos. Mas em que medida acontece esse acesso? Só a matrícula é suficiente para responder ao acesso à educação?

As dimensões que envolvem o acesso são complexas, inclusive conceitualmente. Simões (2016) identifica que, apesar de o desenho das metas 2 e 3 (PNE) 2014-2024 enfocarem a universalização do ensino fundamental e médio, estão incompletas em suas dimensões, pois seus indicadores não a revelam:

Até onde os jovens avançam no sistema de ensino? Como a trajetória de acesso difere entre grupos de renda familiar distintos? Até onde alcançaram os jovens que evadiram da escola? Onde se concentra a evasão na educação básica? Qual o progresso no acesso escolar alcançado para os mais pobres nos últimos dez anos? Qual a perspectiva de que as metas 2 e 3 serão alcançadas para esse grupo? (SIMÕES, 2016, p. 37).

Sem abarcar essas questões, observa-se a insuficiência na definição e nas medidas de acesso, conseqüentemente, ocasionando lacunas na análise. A inclusão por matrícula é facilmente alcançável. Porém não se mostra na mesma proporção o alcance de taxas que incluam o avanço do educando nos anos escolares até a

conclusão da escolaridade obrigatória. Essa dimensão refere-se ao direcionamento das políticas públicas sobre acesso, resta ver como isto se consolida também na escola.

Há um discurso de universalização nos meios oficiais de comunicação, fundamentado na utilização das médias nacionais de acesso, como aponta Simões (2016), no entanto, estas médias produzem dados limitados, pois deixam de mostrar as distâncias e as desigualdades entre os grupos sociais, ocultando da realidade a exclusão de grupos, e, por conseguinte, a não conclusão da educação básica por uma taxa significativa de jovens

Por essas razões, amplia-se a visão de acesso, encontrada em Ferrari (1985, 1987, 2002), Simões (2019) e autores que consideram o ingresso e o percurso educacional. Para Simões (2019), a concepção de acesso se dá sob duas dimensões: mediante o ingresso escolar na idade própria (integralidade) e quando todos têm acesso sem distinção de qualquer natureza (universalidade):

O aspecto da integralidade, ou seja, que os brasileiros logrem não apenas se matricular, mas que alcancem também todos os anos escolares da educação básica, de preferência na idade recomendada e, ainda, o aspecto da universalidade, ou seja, que todos possam ter acesso a todos os anos escolares independente do nível socioeconômico de sua família, de condições de raça/cor, gênero, local de residência ou qualquer outro fator de natureza demográfica ou socioeconômica, então a universalização do acesso à educação básica certamente ainda está por ser alcançada (SIMÕES, 2019, p. 29).

Em face ao exposto, a nova concepção de acesso apresenta um caráter universal ao encobrir as diferenças ao expressar “independente do nível socioeconômico de sua família, condições de raça/cor”. O termo independente significa que não é dependente que se mantém livre de qualquer influência. Os números evidenciam o que não ocorre e não é independente. Há exclusão estrutural para pobres e negros com viés econômico, evidenciado nos acessos desiguais ao sistema de ensino.

É utópico haver o mesmo procedimento a diferenças e desigualdades historicamente constituídas que, hoje, silenciam-se por meio de políticas universalizantes. Mantêm as aparências de igualdade, encobrem a exclusão estrutural, sendo política formulada que necessita deixar claro o seu alcance apontando as desigualdades e as oportunidades a quem mais precisa.

Atender os mais frágeis do sistema, os excluídos, como já apontava Ferraro (2018) é necessário. Nesse sentido, Simões (2019) destaca que a seletividade do sistema de ensino é ineficiente, ocasionando o acesso integral a uns grupos e a outros não:

Há uma ineficiência seletiva do sistema de ensino, caracterizada principalmente pelo viés de renda e racial na formação de grupos em condição de atraso ou exclusão escolar e, consequentemente, na restrição ao acesso integral à educação básica (SIMÕES, 2019, p.35).

Essa seletividade do sistema promove a exclusão dos grupos mais fragilizados. Contrário a seletividade, Lewin (2007) desenvolveu o espaço para descrever onde as crianças são incluídas, excluídas ou estão em risco chamado zona de vulnerabilidade. O acesso inicial só terá significado quando resultar em

1. Matrícula assegurada e frequência regular;
2. Progressão nos anos escolares nas idades apropriadas;
3. Aprendizagem significativa e que tenha utilidade;
4. Oportunidades razoáveis de transição para os níveis mais avançados da escolarização, especialmente para o ciclo da Educação Básica;
5. Mais oportunidades educacionais para as crianças e jovens de baixa renda com menor variação de qualidade entre as escolas (LEWIN, 2007, p. 21).

Desses elementos, compõe outra visão sobre o acesso escolar. Consideram-se cinco aspectos: matrícula, progressão, aprendizagem significativa efetivamente útil na vida social, oportunidade de transição para níveis mais altos de educação e oportunidade de educação para crianças de baixa renda. O acesso completo está assegurado se houver altas taxas de frequência e a progressão ocorrer sem repetência ou ela for mínima. Os indicadores de aprendizagem confirmam que as habilidades básicas estão sendo dominadas, sendo preciso o ingresso e a conclusão do ensino (LEWIN, 2007).

Lewin (2007) refere-se à dimensão específica de elementos que abarcam o fazer da escola: matrícula, progressão, aprendizagem útil e oportunidades para as crianças menos favorecidas. Reflete-se sobre as ideias de acesso e empreendeu-se em construir um novo constructo que se distingue do acesso como ingresso escolar. O acesso na escola será eficaz se as crianças que, a priori, estavam excluídas conseguirem ingresso, progressão, aprendizagem e conclusão.

O constructo tem duas direções. A primeira destina a escola/*campus* como alvo das políticas e das descentralizações. A segunda abarca a distribuição de conclusões

da educação básica, principalmente aos excluídos pobres e negros. Importam as políticas de superação a exclusão.

Ao sintetizar as ideias apresentadas, o novo constructo de acesso, o acesso eficaz mostra o paradigma da escola eficaz na distribuição de oportunidades aos que encontram excluídos. O fio condutor da equidade na escola promove a diferença na vida de quem precisa: pobre e negro. São possibilitados os resultados de desempenho acima da média, à luz dos termos desta pesquisa:

O acesso eficaz refere-se à distribuição de oportunidades educacionais como ingresso, aprendizagem integrada, progressão e conclusão com equidade intraescolar. Criação de oportunidades específicas para grupos de baixa renda e negros. Garante-se o percurso completo dos níveis/etapas de escolaridade na instituição ofertante. Oportunizando a inserção laboral e/ou acesso a níveis mais complexos da educação.

Percebe-se o constructo subjacente ao paradigma de escola eficaz. Esta foca a qualidade e equidade dentro dos processos que agregam valor ao desempenho do aluno. Em consequência, promove-se o acesso eficaz: ingresso, aprendizagem, permanência, progressão, distribuídos equitativamente, afetando, sobretudo, pobres e negros. A finalidade do acesso eficaz é o percurso completo do ciclo obrigatório com equidade, verificando em cada instituições o seu cumprimento.

Uma medida política para proporcionar equidade e reparar danos constituídos historicamente, como no governo Dilma (2011-2016). Foi criada a Lei de Cotas 12.711/2012 que visou reduzir as desigualdades no ingresso às instituições federais, incluindo os institutos federais. Esta medida garante o mínimo de 50% de vagas aos egressos da escola pública. Dentre as vagas, 50% são reservadas às famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, também incluídos os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. A política educacional começou a especificar medidas aos negros e pobres. Marco importante, na contramão de políticas universalizantes.

No IFB (2020), os dados de ingresso e os resultados se encontram na análise da função social da escola que compreende o acesso eficaz. Esse se materializa nos seguintes elementos: matrícula e frequência assegurada, aprendizagem significativa e útil, progressão escolar com baixa ou sem repetência, oportunidades para jovens de baixa renda e negros. Essa conjuntura apreende que o acompanhamento da trajetória estudantil busca cobrir as lacunas da escolarização, a fim de superar a exclusão branda apontada por Bourdieu (2013) e Ferrari (1985).

As medidas referentes à democratização no ingresso não garantem as condições materiais do percurso acadêmico. Os problemas estruturais e sistêmicos de exclusão afetam primordialmente pobres e negros apontados no texto. O enfrentamento é a organicidade das ações para o acompanhamento do estudante em toda sua trajetória escolar. Proporcionar a conclusão do ciclo da educação básica com aprendizagem figura a complexidade dos elementos que envolvem o todo social.

O compromisso político no interior da instituição necessita de nova intencionalidade com visão ampla de acesso escolar. Os contornos da materialidade e objetivação servem para responder, de forma orgânica, ao problema estrutural da evasão. Com o foco das políticas públicas, os propósitos dos Institutos Federais foram criados, a fim do acesso eficaz.

2.2.3 Escola Eficaz para Alcançar o Acesso Eficaz

O Relatório de Coleman, encomendado pelo governo americano e entregue em 1966, marcou início de uma era de debates e estudos. Ele emerge numa época que buscava-se reduzir as diferenças entre os grupos raciais e sociais. A pesquisa empírica buscava confirmar se havia distribuição diferente das oportunidades educacionais. Para tanto, estabeleceram a relação das características das escolas e o desempenho dos grupos alunos *racializados*. Ao final da pesquisa, concluiu que a escola não tem um papel relevante no desempenho dos alunos, causando um mal-estar muito grande, especialmente nos educadores progressistas que acreditavam no poder transformador da escola.

Posteriormente, surgiram outras pesquisas congêneres como o Relatório Plowden, publicado em 1967 na Inglaterra, requerido pelo governo britânico. Esse apresentava a conclusão em comum com o Relatório de Coleman e os estudos de Jencks (1972). A escola não fazia diferença sobre o desempenho do alunado e, sim, outros fatores eram mais decisivos, como a origem socioeconômica (*background* familiar) ou mesmo as habilidades cognitivas (BROOKE; SOARES, 2008).

Apesar de receber muitas críticas, sobre sua conclusão e as deficiências metodológicas, o trabalho de Coleman apresentou também contribuições, como identificar que a escola pública de qualidade é sentida, especialmente, pelas minorias racializadas/étnicas, pelo que

Pode-se chegar à conclusão de que a melhoria da escola de um aluno de minoria afeta mais o seu desempenho do que o caso de melhoria da escola

de um aluno branco. Da mesma forma, a média de um aluno da minoria será mais afetada numa escola de baixa qualidade do que a de um aluno branco (COLEMAN, 2008, p. 30).

As melhorias na qualidade afetam particularmente os menos favorecidos, de modo que os estudos sobre eficácia escolar continham esse recorte de equidade, para contemplar os que se encontravam ainda excluídos. Após o mal-estar causado pelas conclusões de que a escola não fazia diferença, na década de 1970, surgiram outros pesquisadores para contraporem o marco estabelecido. Apontaram críticas a pesquisa de Coleman, apresentaram deficiências metodológicas entre outros quesitos, como, por exemplo, deixar de lado as características sociais e culturais de cada instituição, de modo que sublimou as especificidades (BROOKE; SOARES, 2008).

As pesquisas que vieram após o relatório de Coleman apresentaram métodos e possibilitaram o rápido avanço de comprovar que a escola que o seu filho estuda faz diferença. A abordagem utilizada para tratar o campo da eficácia foi sendo alterada ao longo do tempo. Destacaram-se trabalhos de Rutter (1979), Brookover (1979) e Mortimore (1988) na busca de novos caminhos e instrumentos para se investigar a potencialidade da escola em influenciar, sob diferentes aspectos, a aprendizagem e o progresso dos alunos, bem como evidenciar a existência de dessemelhanças no potencial de produzir resultado desejáveis (BROOKE; SOARES, 2008).

Parte dos estudos se realizou de forma comparativa com os fatores do processo escolar para medir em escolas eficazes e ineficazes. As médias e típicas foram excluídas do estudo. As comparações feitas das escolas que apresentavam semelhanças no contexto étnico socioeconômico (REYNOLDS; TEDDLIE, 2000). Os resultados foram utilizados em programas de melhoria da eficácia das escolas e também apropriados pelo governo de modo mecânico e imediato, o que acabou gerando críticas e controvérsias (BROOKE; SOARES, 2008).

Na década de 1990, houve o aprofundamento do tema com pesquisas na área, bem como mudanças metodológicas para coleta e análise de dados. De acordo com Brooke e Soares (2008), o objeto de estudo era o funcionamento do sistema educacional e sua influência que acabou por mudar o foco para os processos internos da escola, isto é, no funcionamento da escola como foco das pesquisas de Rutter et al. (1979).

Deslocou-se a ideia da eficácia como atributo da escola, e não mais qualidade do conjunto de escolas ou sistema educacional, sendo “[...] escolas pertencentes ao mesmo sistema e com os mesmos recursos poderiam produzir resultados significativamente diferentes” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 218). Nessa mudança, importou a definição da escola como organização social, de acordo com Rutter et al. (1979), Mortimore (1991) e Bressoux (2003), expressam as características assim:

A escola é concebida como uma organização social que como tal, tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relações entre os atores, define seu próprio conjunto de regras normas, avaliação e expectativas em relação aos alunos (BRESSOUX, 2003, p. 51).

A compreensão da escola se dá enquanto organização social, como já mencionado, tendo como referência si mesma nos processos de estrutura visando alcançar os fins a que se pretende. Neste contexto, a pesquisa de Rutter et al. (1979) apontou os resultados abarcando grande número de fatores associado a eles. O efeito combinado deles é mais potencial que isoladamente.

Considera-se uma espécie de *ethos* global da escola, que se traduz em culturas, regras e padrões de conduta. Lee (2010) aponta dados longitudinais do grupo de alunos por anos consecutivos, que têm se mostrado valioso para verificar a influência no desempenho dos alunos que é o efeito escola.

Nas definições sobre a escola eficaz, Mortimore (1991) concebe uma escola eficaz quando o aluno progride acima do esperado, tendo em vista suas características de entrada. No pensamento de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes. Essa medida busca equidade intraescolar na composição escolar heterogênea. Franco e pesquisadores (2007) argumentam que a concepção de equidade intraescolar deve ter um olhar consubstanciado a concepção de eficácia, pois um conjunto de prática atua simultaneamente, para aumentar os resultados médios das escolas e viabilizar a distribuição mais equânime do progresso escolar dos alunos que compõe a mesma rede escolar.

Dentre as várias revisões de literatura para apreender os processos de escolas eficazes, duas foram selecionadas por suas abrangências: Sammons, Hillman e Mortimore (1995), origem britânica, e Levine e Lezotte (1990), americana. Cada uma delas concentra dados diferentes. Contudo, foram identificados processos em comum

como liderança eficaz, enfoque central na aprendizagem, criação de uma cultura escolar positiva, alta expectativa quanto ao rendimento e ao comportamento, ênfase nas responsabilidades e direitos dos alunos, monitoramento de progresso em todos os níveis, treinamento de pessoal e envolvimento dos pais. Ressalta-se que mudanças nos sistemas educacionais, exigem a adoção de novos fatores, como também a alteração da natureza das escolas, sendo abordados variados métodos de estudo (REYNOLDS; TEDDLIE, 2000).

Esses fatores, resultados de pesquisas, não fornecem formulas prontas para produção de escolas eficazes, antes de tudo deve ser compreendido a história e o contexto de cada instituição (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995). Primeiramente, conhecer a instituição sob o estudo das organizações educativas, seu contexto social, suas características, para daí verificar a viabilidade das práticas escolares se refletem a necessidade da escola. Esse aspecto é imprescindível para compreensão da organização e seus resultados. É pertinente empreender esforços na direção de estudar as características dos Institutos Federais enquanto organização de ensino.

Uma das dificuldades que enfrentam essa área de pesquisa é a sua denominação, encontrando-se referências de estudo em escolas eficazes, como também em efeito escola. O efeito escola pressupõe a análise de quanto um estabelecimento escolar, pelas políticas e práticas, pode agregar valor ao aprendizado do aluno, sendo destacado os fatores associados aos melhores resultado deve ser identificados, enquanto a escola eficaz, principalmente, sugere que há escolas melhores que outras. Ambos os termos são utilizados hoje em dia (BROOKE; SOARES, 2008).

No Quadro 8, foram destacados os 11 fatores que corroboram para escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995), uma das revisões de literaturas é destacada por Reynolds e Teddlie (2000). Os resultados deste estudo apresentam um acúmulo de três décadas de pesquisa em eficácia escolar, análise de 160 publicações em diversos contextos e países e, para finalizar, o resultado dessa investigação trouxe fortes indícios de que há fatores comuns referente aos processos e aos atributos de escolas eficazes.

Quadro 8 - Fatores para escolas eficazes

Fatores	Descrição
1. Liderança profissional	Firme e objetiva, um enfoque participativo, o profissional líder.
2. Visões e objetivos compartilhados	Unidade de propósitos, prática consistente, participação colegiada e colaboração.
3. Um ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera agradável, ordeira, um ambiente de trabalho atrativo.
4. Concentração no ensino e aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem, ênfase acadêmica, foco no desempenho.
5. Ensino com objetivos	Organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas, ensino adaptável.
6. Altas expectativas	Altas expectativa em toda parte, comunicação de expectativas, oferecimento de desafios intelectuais.
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa, retorno das tarefas realizadas.
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno, avaliação do desempenho da escola.
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar auto-estima do aluno, posições de responsabilidade, controle do trabalho.
10. Parceria família-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos.
11. Uma organização que aprende	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola.

Fonte: Elaboração própria, baseado em Sammons, Hillman e Mortimore (1995, p. 8)

Na América Latina, Murillo (2003) atesta que os estudos no campo da eficácia escolar ocorreram tardiamente, em virtude da não aceitação da legitimidade desse campo. Decorreu da má impressão da eficácia nos estudos da produtividade escolar, uma que vez conferem uma vocação economicista à eficácia escolar que não possui.

É mister desfazer o equívoco pelo que tanto os estudos sobre eficácia escolar quanto produtividade escolar, se originam em resposta ao Relatório de Coleman, mas se distinguem completamente: o interesse economicista no intento de melhorar a eficácia e a eficiência nas escolas para tomada de decisão governamentais obstaculizam-se o desejo dos pesquisadores da educação em conhecer o funcionamento das escolas para viabilizar melhorias.

Tem-se a notável definição de que a “[...] escola é eficaz se consegue um desenvolvimento integral de cada um dos seus alunos, maior do que esperado, atentando para o seu desempenho anterior e a situação social, econômica e cultural da família” (MURILLO, 2003, p.2). O conceito abarca três especificidades: valor agregado – a eficácia se objetiva no progresso do aluno, tendo em vista o rendimento escolar prévio, condição socioeconômica e cultural da família. Equidade – elemento essencial para a definição de eficácia, pois se é melhor para uns e outros não, a escola

é discriminatória, quer dizer seletiva, e não eficaz. Desenvolvimento integral - objetivo central da escola, que além de contemplar o desenvolvimento cognitivo, cuida dos aspectos da felicidade, autoestima, atitude crítica e criativa.

Observa-se que o campo da eficácia se destina auxiliar as decisões por parte da administração escolar, no sentido de aumentar a qualidade, a qualidade social, e equidade nos sistemas educativos (MURILLO, 2003), projetando uma sociedade mais justa e mais equânime e democrática. Ressalta-se que a estreita ligação entre a eficácia escolar e a qualidade, na qual a primeira corrobora para o alcance da segunda.

Desfeita a má impressão sobre estudos na América Latina, no Brasil perdurou por um longo período pesquisas voltadas para aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso escolar. A noção de que o sistema pode ser analisado por meio do desempenho escolar dos alunos, veio após a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995. Todavia foi recebido com incredulidade, incerteza e desprezo. Depois de estabelecido um grupo de pesquisa sobre eficácia implementada pela CAPES com a iniciativa do INEP vários grupos na área de avaliação educacional e eficácia escolar surgiram, nas quais estabeleceram relações internacionais. Só em 2005 foram organizados estudos longitudinais (BROOKE; SOARES, 2008).

Destarte, as pesquisas no Brasil têm ratificado o posicionamento das pesquisas internacionais: a escola que o aluno frequenta pode fazer uma diferença significativa no seu *cursus* escolar. Os primeiros estudos brasileiros foram publicados no final da década de 1990, ainda assim é um terreno que carece de mais aprofundamento pela comunidade de pesquisadores brasileiros.

A eficácia escolar, dentro de uma totalidade social, não é uma concepção neutra, ela assume um lado e o lado da democratização e da equidade. Ela representa, de acordo com Brooke e Soares (2011), um novo paradigma da pesquisa em educação, por trazer novas metodologias para mensurar a qualidade da educação. A revisão de literatura realizada por Franco et al. (2007), das primeiras pesquisas realizada no Brasil, discriminaram as características das escolas eficazes brasileiras: organização e gestão da escola, clima acadêmico; recursos escolares, formação docente e por último ênfase pedagógica.

Os fatores encontrados na revisão de literatura estavam se solidificando, assim indicavam a necessidade de outras pesquisas que fortalecessem estes resultados e

ampliar os achados. Outro ponto que a maioria das pesquisas estão relacionados no contexto dos exames de larga escala, especialmente o SAEB. Mais à frente, explicitará outras pesquisas recentes que trarão outros elementos que indicam fatores de alto desempenho escolar, bem como a indicação de melhores práticas localizadas nestes fatores.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA CORDENAÇÃO DE CURSO

A partir das possibilidades levantadas no campo teórico-prático, sobre a ousada e complexa ação de levantar a nova territorialidade investida na figura do Coordenador de Curso, especificamente na Coordenação de Curso do EMI, o ponto de partida é a criação dos Institutos Federais. O terceiro capítulo traça possíveis contribuições do Coordenador de Curso para uma atuação eficiente, que diz respeito a atuação administrativa do profissional, em vista das exigências pedagógicas. Já o desempenho dos fatos pedagógicos, refere-se à eficácia. Ela é relacionada a dimensão organizacional.

A primeira seção busca estabelecer a função social da escola pública na contemporaneidade. A segunda seção, gestão democrática, apresenta tensões e possibilidades para ação da Coordenação de Curso do EMI, por meio de uma retrospectiva da administração escolar. A terceira seção abarca a gestão por Tomada de Decisão baseada em evidências, para o direcionamento de esforços, verificação de alcances da organização por meio das evidências. A última seção trata das boas práticas da Coordenação de Curso que podem influenciar positivamente o desempenho escolar e podendo ser um norte da atuação da Coordenação de Curso do EMI.

2.3.1 A Função Social da Escola Pública na Contemporaneidade

A instituição escolar tem como função a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2003), a missão de ensinar. Esta democratização do conhecimento é instituída pelo Estado. Foi estabelecida há mais de duas décadas, sendo conquista tardia como direito de todos.

A realidade escolar é constructo social do seu tempo que perpassa aspectos econômicos, políticos e culturais. Para Marx e Engels (*apud* GIL, 2008), a estrutura econômica é o fundamento para constituição de uma superestrutura jurídica e política.

A forma de produção da vida concreta é o que define o processo social, político e espiritual. Marx (2008), ao interpretar o indivíduo, a sociedade e a reprodução social, afirma:

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre a as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 48).

A análise das transformações ocorridas na sociedade é vista, a partir das contradições vividas e das relações de produção. As condições sociais sempre determinadas historicamente são resultadas de um processo com a dialética histórica materialista, ou seja, a história material traz desafios, desconfortos e contradições colocados pela própria vida, porém, com vistas a superação por meio da luta.

Os sistemas educacionais construídos, segundo Libâneo, Oliveria e Toschi (2012), nas sociedades capitalistas-liberais, dentre outros objetivos buscam a reprodução que mantém a divisão social. Visam acumular o capital, controle social, numa democracia figurativa. O preparo técnico, social e ideológico dos diversos grupos sociais em função do mercado do trabalho para proporcionar trabalhadores capacitados e flexíveis para o desenvolvimento econômico.

Devido às grandes transformações provocadas pela globalização no cenário político, econômico, social e cultural do mundo contemporâneo, resultante do progresso tecnológico, reestruturação do sistema de produção baseado na acumulação flexível, das mudanças e entendimento do papel do Estado. A divisão internacional do trabalho intensifica a precarização do trabalho. Diante deste contexto, a instituição escolar vem sendo interrogada sobre o seu papel, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Essa precarização social do trabalho se dá de forma muito mais acentuada na América Latina - caracterizada pelo capitalismo dependente - do que nos países desenvolvidos, devido à sua inserção ao mercado mundial numa estrutura de trabalho internacional já definida (MARINI, 2017).

Em vista disso, Taffarel (1997) também constata que o capitalismo persiste num movimento de destruição das forças produtivas, assim como anunciava Marx, por destruição do trabalho e altos índices de desemprego. A alienação social é o efeito ocorrido são do não reconhecimento dos homens na sua própria produção ou criação, como se estivessem dissociados. O objeto criado se torna superior a eles,

consequentemente “[...] não se reconhecem mais como sujeitos sociais, políticos, históricos, como agentes e criadores da realidade em que vivem” (TAFFAREL, 1997, p. 45). Coisificando o elemento humano, deixando as relações humanas para se relacionar com objetos, coisas, assim esvaindo, retirando a essência humana.

Gentili (1996) retrata a função social da escola na concepção do empresariado que é a transmissão de determinadas competências e habilidades para atuação competitiva dos trabalhadores num mercado de trabalho acirrado e reduzido. Nota-se a dialética entre a função social da escola como empreendimento histórico e de luta do trabalhador e a função social da escola como projeto burguês, como destaca Taffarel (2013).

O homem precisa apropriar-se da sua realidade política, histórica e econômica para depois intervir, no sentido de superar as contradições. Para tanto, ele necessita do conhecimento acumulado pela sociedade na cultura, ciência e arte que é adquirido na escola. Por conseguinte, Saviani (2003, p. 13) afirma

[...] que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Nessa compreensão, há o processo de humanização que é construído na constituição da identidade humana. Então, o trabalho educativo traz esta intencionalidade na formação no homem, de modo único e individual. Nesse entendimento, Martins (2010, p. 15) anuncia que

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Essa formação humanizadora é mediada pela escola e deve conter o fator transformação de indivíduos e sua realidade material. Por meio da consciência dos indivíduos que dispõe do acúmulo científico, tecnológico e cultural, decorrendo daí a transformação social. Tozoni-Reis (2012) enfatiza que a especificidade da escola é trabalhar a consciência do alunos baseada no conhecimento da realidade, tendo como fim a sua mudança.

Essa tomada de consciência das contradições instaladas na sociedade burguesa, integra a mudança processual necessária ao enfrentamento e superação da ideologia hegemônica. Os cidadãos capazes de efetuar a leitura de mundo contra hegemônico são participantes de soluções e intervêm em sua realidade local.

A educação é um bem social público e um direito fundamental. No sentido da inclusão social, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) esclarecem que esta vertente é imprescindível para constituição do estado social democrático, que é objetivado por meio das políticas públicas, sociais e educacionais.

Mas como encarar a realidade se mais de 35% dos estudantes que completou 19 anos em 2017 não formou, pois ficou retido ou evadiu, resultando em apenas 64,2% de concluintes (SIMÕES, 2019). Assim, rever a concepção de acesso que norteia as políticas públicas se faz necessário, pois somente o ingresso do estudante na escola não garante o seu direito à educação, e nem a escola de cumprir seu papel social, sua função social. Deste modo, a escola não consegue alcançar sua função social à medida que ela exclui. Para tanto, compreender a escolarização, a partir da concepção de acesso eficaz - distribuição de oportunidades educacionais tais como ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão de maneira equitativa – faz-se necessário. Sendo o horizonte a ser perseguido pela Coordenação de Curso do EMI, o acesso eficaz.

2.3.2 Gestão Democrática com Tensões e Possibilidades

A retrospectiva histórica dos estudos que marcam a organização do trabalho escolar, tendo em vista as mudanças provocadas no campo educacional pela inserção de elementos democráticos nos processos da gestão educacional. Em que medida a gestão democrática, na pessoa do Coordenador de Curso, pode contribuir para o acesso efetivo que abarca: ingresso, progressão e conclusão com aprendizagem útil ao exercício da cidadania.

Os estudos sobre organização do trabalho escolar remontam aos anos de 1930. Nesse período é evidenciando características de uma administração burocrática, funcionalista, apresentando similaridades da organização empresarial no interior do curso de Pedagogia, tanto no currículo como nas habilitações em administração escolar (PARO, 2012; LIBANEO, 2017).

Conforme Paro (2012), a administração é compreendida como racionalização

do trabalho e coordenação do esforço humano coletivo. Os termos administração e gestão são utilizados de forma análoga sem prejuízo. Nas críticas ao termo administração em face de conservadorismo, burocracia, neoliberalismo, muitas vezes, o debate se perde, por se desviar do objeto da gestão que é a escola

Para Libâneo (2017), administração escolar simboliza princípios e procedimentos no tocante à dinâmica de planejar a ação, racionalizar o uso de recursos, coordenar e supervisionar o trabalho de pessoas. Lück (2015) considera a gestão, em superação da abordagem limitada de administração, fundamentada na mobilização fluida do recurso humano, capacidade, força e talento. Esses fatores são coordenados coletivamente, peça essencial para alcançar qualidade na educação. Sobre administração, Paro (2012) a referencia com o mesmo sentido que Lück (2015) apresenta gestão.

Nos anos 1980, com a reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas, os processos de redemocratização tiveram a administração escolar inserida no cunho sociopolítico. Como constructo social, a *práxis* se realizou a partir da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2017).

Na administração escolar, Paro (2012) afirma que há embate de posicionamentos cujas correntes cometem o mesmo erro de não considerarem os fatores sociais e econômicos que refletem na organização do trabalho escolar. A primeira linha defende a premissa da universalidade de um tipo de administração do modo de produção especificamente capitalista. A segunda confere à administração as causas de autoritarismo e dominação.

Ambas as teorias se mostram acríicas ao não considerarem as múltiplas variáveis da realidade. Também não apontam para a administração escolar com foco na transformação social. Dessa forma, a manutenção da ordem social legítima na primeira corrente, em que a administração é concebida no interior do atual sistema capitalista, ratificando o domínio e a hegemonia de um grupo específico. A segunda corrente não consegue encontrar as reais causas de dominação, por conseguinte não é efetiva ao enfrentar a dominação.

De igual modo, a educação está sendo influenciada por interesses e forças sociais em cada momento da história. A administração organicamente se liga “[...] à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra a fonte de seus condicionantes” (PARO, 2012, p. 19). Para o posicionamento

do problema da administração, é necessária a compreensão da estrutura socioeconômica.

Será feito o seguinte percurso teórico: primeiro, problematizar a concepção de administração; segundo, questionar os processos que decorrem dela, sendo a *práxis* criadora e reiterativa, a crítica a administração empresarial na escola e a gestão democrática e seus percalços na sociedade capitalista. A administração praticada, hoje, é fruto de fatores econômicos, sociais e políticos. Ela carrega as contradições sociais.

Assim sendo, Paro (2012, p. 24) recomenda a análise do conceito geral de administração “[...] abstraindo as determinações historicamente situadas. Só assim se pode captá-la em sua essência no que ela tem de específico, independente das múltiplas determinações sociais”. Em sentido amplo, a administração compreende a utilização racional de recursos para o alcance de fins. É uma atividade coletiva denominado por coordenação do esforço humano, sintetizada na racionalização do trabalho e a coordenação. Pensa-se na racionalidade do esforço coletivo em sentido para além a racionalidade funcional,

[...] colocando-se como questão fundamental a busca de objetivos que atendam aos interesses de toda a sociedade e não de grupos privilegiados dentro dela. [...] Uma racionalidade no sentido social, em que os meios sejam adequadamente utilizados visando ao bem de todos, supõe a ausência da dominação de grupos e o exercício coletivo do poder por todo o corpo social (PARO, 2012, p. 76).

A administração em sua essência é uma atividade humana que pressupõe uma democracia da gestão. A participação de todos para o bem comum assume racionalidade e caráter social, em que o exercício do poder é mediado por todo o corpo social. A relação do homem não pode ser de dominação, pois isto compromete a sua característica humana (PARO, 2012). A gestão democrática e solidária dialoga e não se faz impositivamente (FREIRE, 2011). Inaugura o procedimento de formação com

Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando (FREIRE, 1967, p.114).

O exercício de coordenar o coletivo considera as particularidades humanas, numa atitude dialogal com escuta atenta. Articula as pessoas, respeita a

individualidade. Essa prerrogativa é esperada da Coordenação de Curso na relação docente, discente e comunidade.

Na atividade administrativa, Paro (2012) argumenta que, além dos recursos envolvidos, há o grau de consciência empregada na atividade pelos sujeitos. A *práxis* se entende como atividade materializada, transformadora e moldada a um objetivo que intervém em maior ou menor grau na consciência do homem, podendo ser criadora ou reiterativa. Se essa intervenção for intensa, denomina-se por *práxis* criadora. Nessa, a atividade da consciência (subjetivo, interior) e a execução do projeto (objetivo e exterior) são vistas como unidade única.

É inseparável o objetivo ideal do objetivo real. No processo de criação, estão a idealização e a objetivação de uma novidade (PARO, 2012). Essa *práxis* lida com a dinâmica social e de mundo para gerar soluções aos mais diversos problemas, sobretudo na garantia do direito à educação, especialmente dos excluídos e marginalizados, que a Coordenação de Curso atua.

A *práxis* reiterativa compreende a repetição, em que ocorre a separação entre o subjetivo e o objetivo. O seu potencial está em ampliar e multiplicar a *práxis* criadora, porém essa opera de forma negativa quando impede novas criações. Ela mostra a importância de se repetir o que foi bem-sucedido.

Como se ater ao que foi exitoso, senão medir os resultados obtidos, por meio de indicadores? A partir dos resultados, tomada de decisão com base em evidências da Coordenação de Curso do EMI pode proporcionar melhorias na fluidez do ciclo de *práxis* da atividade administrativa, potencializando esforços. A administração criadora pressupõe conquistas anteriores, criando técnicas, novos procedimentos para os objetivos. A administração reiterativa aumenta os procedimentos criados e o potencial de alcance. A *práxis* não tem fim em si mesma, mas meio para o alcance dos objetivos (PARO, 2012).

O potencial da administração criadora é imprescindível na organização escolar para o enfrentamento dos diversos problemas e desafios vivenciados na heterogeneidade do ambiente escolar. Para compreender a profundidade da atividade administrativa enquanto *práxis*, é leva-se em conta o grau de consciência da *práxis*, pois “[...] não basta ter presente a inserção da consciência no processo prático, como visto até aqui. É preciso levar em conta também o grau de consciência dessa inserção que tem o sujeito, ou seja, sua consciência da *práxis*” (PARO, 2012, p. 38).

Os sujeitos ponderam na ação sobre a atividade administrativa, mas, para Perrenoud (2002), nem por isso eles se tornam profissionais reflexivos. Estabelece-se, assim, a distinção entre a reflexão profissional e a do fato. A organização escolar que institui a prática reflexiva, promove o sentimento de pertencimento em seus colaboradores segundo pesquisa de Volkweiss (2018). Eles se veem dentro do processo, participando e entendendo-o.

A partir do grau da práxis, fala-se em dois níveis: reflexiva e espontânea. Aquela marcada pelo intenso processo de consciência da atividade prática, que nesse não existe. A prática administrativa espontânea produz-se com a racionalidade de recursos para atender objetivos e necessidades da organização. Pode ser realizada sem a consciência clara dos reais motivos que imperam a ação, de forma automática. De modo inverso, a administração reflexiva, para além de empregar a racionalidade nos meios, no grupo ou no sujeito apropria-se da racionalidade e interação como parte do processo (PARO, 2012).

Na superação das contradições da sociedade burguesa em favor da transformação social, Paro (2012) assegura que é necessário comprometer-se, radicalmente, com a mudança da organização que a sociedade se encontra, em que compreenda uma nova ordem social. Para se ter uma cultura com a participação de todos, no espaço democrático, está a construção da escola, na realidade instituída e temporal, como define Veiga (2013).

Comprometida com os princípios da democracia, a gestão, na visão de Lück (2009), organiza a cultura escolar, alinhada com os direcionamentos e políticas educacionais. Essas efetivam o PPP com métodos estruturantes e possibilitam um espaço educativo emancipado, compartilhamento e autocontrole. Essa dimensão conduz o comprometimento da comunidade acadêmica no enfrentamento de desafios e no alcance dos objetivos.

Essas ações podem ser promovidas pelo Coordenador de Curso. A nova dinâmica requer maior aptidão da gestão. A capacitação dos gestores torna-se inevitável e uma provocação para as instituições de ensino, pois não cabem mais improvisações na gestão de ensino (LÜCK, 2009). Essa visão traz a análise do que foi constituído como escola para mediar a transformação e (re)construção da própria organização.

Para Veiga (2013), essa reconstrução da escola se dá por meio de seus membros em várias instâncias, no qual a gestão conduz o processo, pois

A administração da instituição educativa precisa, inescapavelmente, saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. Assim, uma administração escolar que pretenda promover a racionalidade das atividades no interior da escola deve começar por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar (PARO, 1993, p. 136).

O processo de mudança do que está instituído inicia com reconhecimento da especificidade da escola, a natureza da escola, a partir daí desenvolve-se técnicas e procedimentos necessários ao alcance dos objetivos. Reconhece-se que,

De modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, publicados no Brasil, adotavam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, deveriam ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista (PARO, 2012, p.163).

Esse pensamento coaduna com Fernandes (2014) que enfatiza a posição de ir contrariamente à aplicação de pressupostos do pensamento neoliberal na gestão das organizações educativas, devido à especificidade do trabalho pedagógico. A especificidade se constitui no papel (ativo) do educando no processo de produção pedagógico, o conceito de produto da educação escolar (aluno educado) e da natureza do saber envolvido no processo educativo (PARO, 2012).

O termo administração escolar é substituído por gestão educacional. Numa tentativa de romper com antigos paradigmas e no sentido de abarcar uma concepção mais ampla, na perspectiva de “[...] olhar e orientar a dinâmica dos processos sociais que constituem os processos em educação” (LÜCK, 2015, p. 18), assentada na concepção crítica, ou seja, democratização da participação nos processos de gestão e organização escolar que ganharam expressão pela Constituição de 1988 e a LDB (1996). Neste sentido, a gestão educacional se define como

[...] gerir a dinâmica do sistema de ensino com um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (LÜCK, 2015, p. 35-36).

Essa definição baseia a gestão democrática reforçada pelo PNE 2014-2024 por meio da meta 19. Esta tem a estratégia de desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares. Ela assegura condições de efetivação da gestão democrática no âmbito das escolas públicas. Prevê recursos e apoio técnico da União para tanto.

Esse novo paradigma de administração escolar da rede pública foi assumido a partir de 1988 como concepção de políticas de Estado. Descentralizou os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos do sistema educacional para a unidade escolar. A estratégia, segundo Botler (2004), revela certa racionalidade, pois a articulação entre as políticas nacionais e locais organiza a gestão pela participação e autonomia.

A lógica do sistema não considera os processos que ocorrem concomitantemente para construção de um novo sistema, pois o modelo instituído por políticas educacionais “[...] reforça a legítima relação hierárquica e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais” (BOTLER, 2004, p. 21). Mesmo tendo espaços abertos, o modelo democrático regula a racionalidade instrumental que retrata a ação moralizante.

Ao propor a política de gestão educacional com prerrogativas de autonomia escolar e espaços para participação coletiva, segundo Botler (2004), opera-se a contradição do próprio sistema impor limites às ações. Por meio das normas, delimita-se a autonomia decisória e o posicionamento da gestão. As normas burocratizam a dinâmica escolar, minimizam as reais possibilidades de efetivação, restringem a soberania coletiva.

A coordenação deve apropriar-se da visão crítica sobre o processo de gestão democrática dentro de uma sociedade de classes para qualificar o processo. Paro (2012) entende a transformação social, por meio de uma nova ordem, em superação à estratificação social. Implica dizer que, apesar de a nova concepção assumida, a estrutura do sistema social permanece, contudo, altera-se a forma que legitima a dominação, ou seja, a

Substituição de legitimação não implica em mudança na perspectiva que sustenta a racionalidade e as normas sociais veiculadas num novo contexto histórico. A este novo formato podemos chamar de **direção democrática**, atribuído pelo sistema educacional como caminho a ser perseguido, mais do que desenvolvido internamente pela organização escolar (BOTLER, 2004, p 23, grifos nossos).

Compreende-se, com Bottler (2004), o porquê de haver mecanismos de participação, mas nem todos participam das decisões. A reflexão sobre práticas e direções do sistema no todo retrata que o modelo de sociedade capitalista, mesmo com projetos democráticos, descaracteriza-os pela superestrutura jurídica, econômica e política.

Os novos direcionamentos repercutiram nas formas de atuar do Coordenador de Curso, no sentido de poder promover a cultura organizacional participativa da comunidade escolar. Sua atuação se imbuí de uma dimensão pedagógica com objetivos de instruir e capacitar outros professores nos desafios dos processos de aprendizagem. Ele articula por meio do auxílio de setores que aumentam a capacidade de enfrentar os desafios educacionais, como desenvolvimento do educando no âmbito escolar.

O trabalho do coordenador de curso no contexto da gestão democrática é compreendido por Sousa (1980 *apud* SABADIA,1998) como meio para a realização orgânica do ensino. Esse ensino é entendido como a atividade precípua de uma universidade. Os processos de institucionalização da democracia alteraram os sentidos da coordenação de curso para ressignificar o seu papel.

A forte atuação da coordenação nas atividades e na articulação de pessoas que objetivam a aprendizagem do educando e dão sentido ao seu trabalho. A coordenação passa a ser uma figura central para coordenar o esforço coletivo dos professores nos processos de ensino-aprendizagem. A integração de todos impacta o desempenho dos educandos e o projeto da escola como um todo, gerando evidências na qualidade da educação.

2.3.3 Tomada de Decisão por Evidências

A tomada de decisão baseada em evidências é o caminho para o Coordenador de Curso melhorar os processos e promover a qualidade social. Para essa visão, Davok (2007) esclarece que é necessário fundamentar a noção de qualidade educacional que norteia processos de avaliação de objetos e atores educacionais. A qualidade social defende uma educação para todos, ligada a princípios da democracia e equidade, de ideais humanistas. Gera fatores no desenvolvimento integral do aluno elevação da escolaridade, implicando a conclusão da etapa.

Para colaborar com o alcance da qualidade social é importante a verificação de resultados escolares para a tomada de decisão por evidências. De acordo com Oliveira et al. (2020), a utilização de evidências para tomada de decisões nasce na área da saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu que as suas recomendações eram produzidas sem evidências científicas. Para mudar esta situação, promoveu-se a integração entre pesquisa e política, implicando numa

tomada de decisão assentada em dados, como forma de melhorar a aplicação de recursos. Na tomada de decisão, assentam-se dados como forma de melhorar a aplicação de recursos, pelo que a evidência

[...] possibilita uma tomada de decisão bem informada, aumenta as oportunidades para o uso eficiente de recursos escassos e reduz incertezas acerca da implementação de diferentes opções para abordar problemas relevantes para as políticas de saúde.(OLIVEIRA ET AL., 2020, p. 1).

A importância de se amparar em evidências para decidir novos rumos para a educação promove a boa aplicação de recursos. Os esforços são direcionados na concretude dos fatos. Ultimamente, a educação tem se apropriado dessa concepção para a melhoria da sua qualidade da educação.

Por este sistema de gestão, o MEC criou uma Assessoria Estratégica de Evidências, em julho de 2018, para estimular a inovação que promove a qualidade nas políticas educacionais brasileiras. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou um Escritório de Evidências para gerir, a partir dos dados, qualificar a decisão dos seus gestores, proporcionar melhorias na criação e implementação de políticas, o que na sala de aula e na aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2020).

Desse modo, o gerenciamento pela tomada de decisão por evidências qualifica a decisão da Coordenação de Curso do EMI, direciona e melhora a formulação e implementação das ações no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sua atividade é refletida na sala de aula. Nesse espaço, convergem as políticas públicas educacionais, em que esse sistema de gestão corrobora para o seu alcance. Os resultados fundamentam a própria organização de ensino com vistas ao alcance da sua função social.

Pensa-se na socialização do saber, regida por princípios de qualidade social. Para atingir essa qualidade, deriva-se o paradigma da escola eficaz. Subjacente a esta aplicação compreende o acesso eficaz. Este abarca a distribuição equitativa das oportunidades educacionais como ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão, sobretudo as minorias excluídas: pobres e negros.

Nessa visão, emerge a questão como saber se a escola está atingindo seu papel, seus objetivos? A resposta está nos processos que medem o seu desenvolvimento, o seu progresso. Avaliar a organização de ensino por meio de indicadores para conhecer em que medidas está alcançando seu papel e a qualidade social. Ancorada na gestão de tomada de decisão por evidências, qualifica as

decisões da gestão com acertos, tendo em vista os objetivos educacionais.

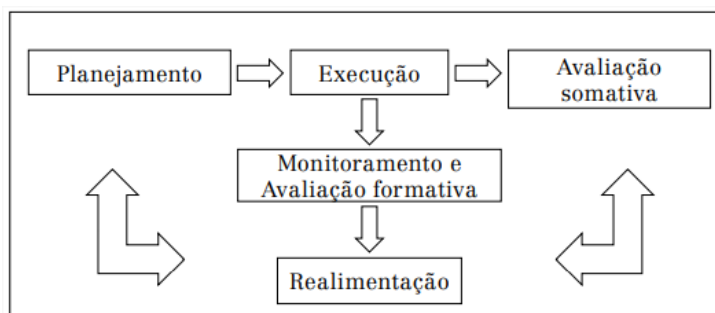
Para tomar decisão por evidências, é necessário haver indicadores construídos na escola. Lück (2009) ressalta duas dimensões neste alcance: o monitoramento e a avaliação. O monitoramento assiste com regularidade os processos de execução dos fatos planejados, estabelecendo em que medida o plano alcançou o seu feito, de acordo com o projetado e as condições para realização dos objetivos idealizados.

A avaliação mede e delibera sobre os resultados parciais alcançados na efetivação do plano ou projeto, dos quais foram agregados ao seu final. A avaliação tem caráter processual. Essa decide sobre a (in)eficácia das ações implementadas a cada atividade concluída. Possibilita possíveis intervenções para corrigir fluxos. Elenca-se as questões para orientar a prática avaliativa:

- i) em que medida estão sendo realizados os objetivos propostos e esperados;
- ii) que outros objetivos eventuais estariam também sendo promovidos;
- iii) que fatores mais contribuem para explicar os resultados observados;
- iv) que perspectivas existiriam para promover melhores resultados;
- v) que decisões devem ser tomadas para a maximização e reforço dos resultados obtidos e realização de outros (LÜCK, 2009. p. 46).

As asserções norteiam aspectos a serem encontrados na prática avaliativa institucional. O monitoramento e a avaliação são direcionados por questionamentos ou problematização de variadas dimensões (LÜCK, 2009). A Figura 1 apresenta o processo de monitoramento e avaliação.

Figura 1 - Ciclo de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação



Fonte: Lück (2009, p.46).

Para avaliar em que medida foram alcançados os feitos do planejado, Lück (2009) trata de três critérios: eficiência, eficácia e efetividade, já explicitados. Eficiência, eficácia e efetividade são utilizadas para mensurar o cumprimento ou a execução da atividade administrativa. No caso do IFB, ramificam-se em áreas administrativa e ensino. Estas áreas têm como finalidade organizar pessoas, recursos e atividades para a consecução dos objetivos educacionais.

O que é avaliar e monitorar na organização? É necessário a construção de indicadores que apontem caminhos para avaliar o alcance das metas traçadas. Para gerenciar os indicadores, Lück (2009) assinala a gestão de resultados educacionais, que é uma etapa conjugada ao monitoramento e à avaliação.

Esse gerenciamento é denominado de tomada de decisão por evidências. Seria o mesmo que gestão por evidências, tendo o mesmo efeito dos resultados obtidos, que se tomam as decisões. Esse modelo tem sido bastante utilizado na educação nos últimos anos, tendo em vista os benefícios alcançados.

A gestão dos resultados ou tomada de decisão baseada em evidências tem foco em desempenhos da escola, originário da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009). O uso das evidências é estratégico para intervir e gerar melhorias nos processos educacionais.

A preocupação em gerenciar os fatos constatados para a tomada de decisão acertada, demonstra o desejo da coordenação/direção na aprendizagem dos alunos. Esse sistema de gestão também é baseado em questionamentos básicos que concentram a atenção dos que o formulam (LÜCK, 2009), destacados no Quadro 9.

Quadro 9 - Questionamento básico para orientar tomada de decisão por evidências

Item	Questionamento básico
1	Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola como um todo?
2	Há diferença de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos, como por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não, etc.
3	Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes?
4	Há diferença de resultados entre alunos de turnos diferentes?
5	O que explicaria essas possíveis diferenças?
6	A escola tem superado ou acirrado as diferenças de desempenho associadas a classificações sociodemográficas dos alunos?
7	Quão longe de um desempenho ideal estão diferentes grupos de alunos?
8	Como se poderia superar essas diferenças?
9	Como a escola acompanha e avalia esses resultados e utiliza esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino?
10	Tem havido variação desses resultados mês a mês, bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano, como decorrência de um esforço sistemático?

Fonte: Elaboração própria com base em Lück (2009, p. 56-57)

Os questionamentos básicos desmistificam os números e trazem dados que, muitas vezes, estão implícitos no processo de aprendizagem. Os resultados apresentam as vantagens sociais, que se tornam, a posteriori, vantagens educacionais. Pelos dados, fica evidente qual grupo está se desenvolvendo ou não.

É possível intervir e promover a democratização da aprendizagem intragrupos escolares, distribuindo, de maneira equânime, as oportunidades educacionais para alcançar a qualidade social. O Quadro 10 que traz os seus fundamentos desse modelo de gestão.

Quadro 10 – Tomada de decisão por evidências

Item	Descrição
1	Baseia-se em indicadores de desempenho, que sintetizam os elementos que traduzem o nível de aprendizagem dos alunos;
2	Promove a verificação sistemática e contínua da frequência dos alunos, da sua aprendizagem e do desempenho escolar;
3	É realizada em âmbito de sistema de ensino, mediante adoção de testes padronizados que permitem comparação de resultados;
4	É realizada na escola em todas as unidades de aprendizagem, com fins pedagógicos (melhoria da aprendizagem de alunos que demandam atenção diferenciada);
5	É também realizada na escola, mediante testes padronizados, que permitem identificar a necessidade de mudanças e reorganização do processo educacional para garantir melhores resultados de grupos específicos de alunos;
6	É associada à definição de metas de desempenho;
7	É realizada, na escola, com objetivos pedagógicos de identificar necessidades de melhoria, em associação aos elementos melhor condizentes a esses resultados;
8	É realizada nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer políticas de melhoria do ensino;
9	Baseia-se na comparação de dados, que permitem verificar quanto de melhora houve em um dado período e como variam esses resultados em condições diferentes.

Fonte: Elaboração própria com base em Lück (2009, p. 57).

Os indicadores/fundamentos de desempenho, conforme Quadro 10, são a base da tomada de decisão por evidências. Mas como construí-los? A primeira etapa, segundo Lück (2009), é a construção do indicador de desempenho, baseando-se na qualidade do ensino. Ele se constitui um elemento que se pode medir, quantificar possibilitando a análise e tomada de decisões do período avaliado.

O indicador permite sintetizar elementos complexos e registrá-los. A organização dos indicadores pode ser variada. No Quadro 11, apresentam-se algumas de suas classificações.

Quadro 11 - Exemplo de classificação de indicadores

Indicadores de Insumos	Mostram os “meios” pelos quais o projeto ou plano é implementado;
	Quantidade de recursos utilizados;
	Número de horas empregadas;
	Número de pessoas envolvidas;
Indicadores de processo	Mostram como os insumos são utilizados em ações, para transformar-se em resultados;
	Descrição operacional de ações, passo a passo;
	Utilização de instrumentos, equipamentos e materiais de apoio pedagógico;
	Atenção despendida aos alunos com necessidades especiais e diferenciadas;
	Distribuição da atenção a todos os alunos;
Indicadores de resultados	Mostram os resultados atingidos;
	Medida da realização dos objetivos e das metas definido;
Eficácia interna*	Porcentagem de alunos aprovados;
	Nível de rendimento dos alunos;
	Taxa de evasão;
	Taxa de conclusão do segmento escolar;
Eficácia externa^{6*}	Taxa de egressos que têm sucesso na continuidade de escolaridade ou que são absorvidos no mercado de trabalho;
	Média de desempenho escolar de alunos da escola em relação aos de outras escolas, segundo avaliações externas de desempenho;
Eqüidade e inclusão	Taxa de matrículas de acordo com representatividade de diferentes grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais ou diferenças de várias ordens;
	Distribuição de atenção e estimulações de acordo com as necessidades diferenciadas da população.

Fonte: Elaboração própria com base em Lück (2009, p. 59-61).

A realidade escolar é apontada por dos indicadores, como sucesso e pontos nevrálgicos, limitações e situações que demandem mais cuidado e intervenção, culminando com a tomada de decisão por evidências. No planejamento escolar, cada objetivo ou meta é acompanhada de indicador, observada a sua evolução ao longo do tempo.

⁶ Lück (2009) traz os termos eficiência interna e externa, no entanto este estudo considera mais adequado o termo eficácia.

Quadro 12 - Objetivo e meta versus indicador

OBJETIVO	INDICADOR
Os alunos envolvem-se em projetos comunitários, como expressão de cidadania e conhecimento de seus problemas.	Compreensão dos desafios da problemática comunitária e comprometimento com problemas sociais ou ambientais. Soluções indicadas para resolução de problemas. Projetos formulados para implementar soluções.
META	INDICADOR
Cada um dos alunos dedicará até o final do semestre, pelo menos, 10 horas na realização de projetos comunitários.	Média de horas de participação por bimestre

Fonte: Lück (2009, p. 63).

O Quadro 12 parametriza o indicador e seu respectivo objetivo, por conseguinte sendo mensurados o que se propõe alcançar. Outrossim, Libâneo (2017) aponta que as políticas educacionais e os estudos recentes têm se voltado para a escola como unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. Isto significa dizer que há responsabilização maior da escola sobre suas ações de alcançar as metas traçadas. Isso é justificado pela modernização e busca da eficácia do sistema educativo.

O fim último da gestão é a aprendizagem eficaz e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano vivenciem e desenvolvem as competências que a sociedade demanda (LÜCK, 2009). Para tanto, a escola precisa se organizar, dinamizar e potencializar esforços com metas e objetivos claros e respectivos indicadores para serem mensurados e avaliados longitudinalmente. Respalda a sua ação assertiva que promove a aprendizagem com equidade intraescolar.

2.3.4 As Boas Práticas da Coordenação de Curso

Ainda resta a questão em quais processos e boas práticas podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho da Coordenação de Curso do EMI que promova a distribuição mais equânime de resultados escolares, sobretudo a conclusão assentada no paradigma da escola eficaz? Tendo em vista que não recebe nenhuma capacitação para o exercício da função. Uma possibilidade é ter em mãos as melhores práticas realizadas na perspectiva dos fatores de alto desempenho que marcam e

caracterizam as escolas eficazes e direcionam a ação dessa coordenação. Os fatores se adaptam ao contexto do *campus*.

As melhores práticas são alvo das agências multilaterais que orientam a divulgação e a premiação práticas escolares que obtiveram melhorias nos indicadores de desempenho. A política de premiação foca em promover a qualidade da educação, que se soma ao desenvolvimento econômico dos países (MARTINS, 2015), em que a produção desses estudos esclarece que

Não restou dúvidas que, os fatores escolares e as práticas desenvolvidas podem fazer a diferença, isto é, as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho se mostraram capazes de induzir elevados resultados das avaliações em larga escala (MARTINS, 2015, p.187).

Os fatores de alto desempenho escolar conjugados com as melhores práticas são o diferencial para distribuição equânime no desempenho dos alunos. Entretanto, Martins (2015) esclarece que a produção desses estudos iniciou no Brasil por volta dos anos 2000, mas são poucos. Isso deve ao meio acadêmico ter pesquisadores predominantemente com abordagem filosófica que concebe a educação dentro do paradigma do conflito.

Este trabalho opta por substituir a expressão melhores práticas que significa superior as outras, por boas práticas que tem o sentido de práticas favoráveis. Essa alteração justifica-se pelo fato de uma prática ser melhor para um *campus*, não pode ser em outro *campus*/escola. Pois isso depende do contexto, características dos alunos, perfil de professores, eixo tecnológico.

O conjunto de processos escolares de alto desempenho associados às boas práticas busca combater as desigualdades com oferecimento de oportunidades educacionais, pois, historicamente, a educação se constituiu no Brasil em aspectos desalentadores, já contextualizados nesta dissertação. Sob esta ótica foram elencadas duas pesquisas sobre boas práticas no ensino médio: Escolas Inovadoras e Melhores Práticas de Ensino Médio no Brasil.

Quadro 13 - Pesquisas sobre boas práticas em âmbito nacional

Pesquisa/ Ano	Contexto	Boas Práticas
Escolas Inovadoras - experiências bem-sucedidas em escolas públicas - 2004	Seleção de 14 escolas de ensino médio mais representativas de ações inovadoras.	O objetivo é dar visibilidade as experiências desenvolvidas nas escolas públicas que têm prevenido a violência e repercutido em qualidade da educação, aumento da assiduidade, melhoria no rendimento escolar, interesse pelo estudo e pesquisa, redução da evasão. As práticas correntes das escolas inovadoras são: importância do bom clima escolar, papel do diretor, a valorização do aluno, do professor e da escola, o exercício do diálogo, o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade; a ressignificação do espaço físico e o sentimento de pertencimento.
Melhores Práticas de Ensino Médio no Brasil - 2010	Seleção de 35 escolas de ensino médio, a partir do ENEM e avaliações estaduais.	Objetivo de identificar as práticas associadas ao sucesso escolar dos alunos. Características relevantes nessas escolas que propiciaram sucesso para os alunos: lideranças fortes, grande identidade de valores, normas claras para a convivência, objetivos comuns, planejamento claro, trabalho coletivo, expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores, momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação da aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base em Abramovay (2004, Inep, 2010).

As pesquisas mencionadas no Quadro 13 tratam da busca governamental pela melhoria da qualidade da educação. O enfoque desses estudos era em contextos sociais cheios de desafios e bem complexos. Diante deste quadro os alunos estão mais propensos a exclusão social, mesmo assim obtiveram um bom aprendizado. A ação da escola no processo educacional é agente de transformação da realidade, de modo que as boas práticas promovem a qualidade escolar.

Na preocupação governamental, está a melhoria da qualidade alinhada com os acordos internacionais, sobretudo do ano de 2000. Esses impulsionaram a criação de metas, programas e políticas para melhoria da qualidade da educação. Nesse quesito, Lima (2001, p. 10) compreende a organização educativa multifacetada. Defendendo que é “[...] indispensável aprofundar e reforçar os esforços na consolidação científica da Administração Educacional, através do estudo e da investigação dos fenômenos organizacionais e administrativos da educação” (LIMA, 1992, p. 5).

Desse pensamento referente aos fenômenos organizacionais, os fatores de alto desempenho possibilitam caracterizar as boas práticas presentes, com maior ou menor intensidade, nas escolas pesquisadas. O que leva uma escola para o melhor resultado, conforme estudo de Parandekar, Oliveira e Amorim (2008), pode ser uma quantidade maior de boas práticas associadas a fatores complexos.

As boas práticas são movimentos de estimular a educação com o paradigma da eficácia. A teoria se define por meio da análise dos processos internos da escola que mais influenciam o desempenho dos alunos. Algumas explicações elucidam os fenômenos dos resultados para o postulado prático-teórico da própria escola. Para este caminho é relevante assentar-se em documentos que norteiam as boas práticas da Coordenação de Curso do EMI.

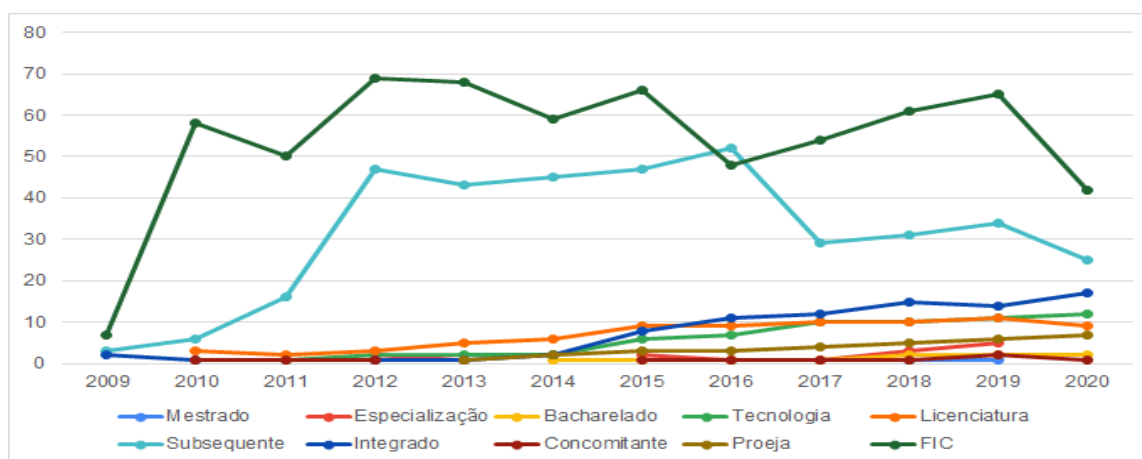
3 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

O IFB surgiu a partir da Escola Técnica Federal de Brasília, contando também com a criação de novos *campi* em 2008. Em 2020, reúne 10 *campi*: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. Seu *lôcus* no Distrito Federal tem contexto diferenciado de outros institutos federais por conta do espaço geográfico.

As cidades de seus extremos estão distantes em torno de 60 Km, enquanto as cidades vizinhas giram em média 10 km de distância. O *campus* Planaltina é o mais distante e fica na zona rural. Dessa forma, a população do Distrito Federal pode escolher as unidades para estudar, não ficando restrito à da sua localidade residencial.

O IFB é instituição nova se comparada com outras que são centenárias dentro da Rede Federal. A sua estruturação apresenta novos processos de amadurecimento e institucionalização. Neste sentido, influencia a dinâmica de oferta de seus cursos técnicos, predominantemente os técnicos subsequentes. No período de 2009 a 2014, a oferta era de proporção bem menor, restringia-se aos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em 2015, amplia-se essa oferta que alcançou 10 cursos (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Distribuição da oferta de cursos por categoria - 2009 a 2020



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IFB em números (IFB, 2020a).

No Gráfico 6, a de oferta de cursos tece a complexidade da instituição. Em 2020, o IFB contou com 1.368 servidores, sendo 777 docentes, 591 técnicos e 17.864 mil alunos. Foram mais de 100 cursos distribuídos em 12 eixos tecnológicos⁷. Desses,

⁷ **Eixo tecnológico:** é o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de

17 são cursos técnicos de nível médio integrados à EPT.

Esse crescimento contínuo viabilizou o acesso eficaz do aluno, especialmente da educação básica, que responde aos anseios da sociedade. Foram analisados dados de candidatos inscritos nos processos seletivos, matrículas efetivadas e alunos concluintes desagregados por *campus*.

A metodologia quali quantitativa apresenta dados acompanhados em recorte longitudinal de 2015 a 2019, contabilizando três ciclos de matrículas. Para selecionar o *campus*, foram solicitados pelo Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC), informações sobre os campi de alunos matriculados e concluintes do ciclo de matrícula. Foram coletados dados como editais de processo seletivo.

Ao analisar as informações, ficou comprovado que o *campus* São Sebastião sobressaiu aos demais quanto ao acesso eficaz: ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão distribuídos equitativamente. Nesse *campus*, por meio das entrevistas e questionário, foram analisados os processos e as boas práticas escolares, que envolvem a Coordenação de Curso do EMI.

O conjunto de informações da governabilidade do curso pela Coordenação de Curso do EMI do *campus* São Sebastião consubstanciou no Manual de boas práticas (Apêndice E). É um material que viabiliza o entendimento do que é sedimentar a jornada inicial a coordenação do CTEMI.

Assim, o percurso metodológico se inspira no paradigma da escola eficaz, para verificar o acesso eficaz, acima das expectativas estatísticas. A verificação se dá sobre à medida que a coordenação contribui para o acesso eficaz dos alunos.

3.1 OBJETIVOS, ETAPAS E AÇÕES

A partir dos objetivos, a investigação emerge da visão sobre as ações do trabalho da Coordenação de Curso do EMI. Em que medida essa contribui para o cumprimento da função social dos Institutos Federais, na perspectiva do acesso eficaz? A resposta passa pela abordagem qualitativa do fenômeno no seu contexto do DF. Essa pesquisa utilizou principalmente a abordagem qualitativa que, segundo

mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasado nas mesmas ciências e metodologias. São aplicados na classificação dos cursos da educação profissional, constante dos Catálogos Nacionais. O CNE define treze: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação, Infraestrutura; Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e Turismo; Hospitalidade e Lazer (MEC, 2021).

Bogdan e Biklen (2003), investiga o fenômeno no seu contexto, a Coordenação de Curso do EMI. Mas também pela pesquisa quantitativa para verificar ingressantes por tipo de vaga, como também os alunos concluintes.

A abordagem traz que os dados quantitativos e qualitativos se completam, deixando de ser uma dicotomia. Por isso autores discordam do fato de assumir uma única abordagem, embora não haja consenso nessas afirmações (MINAYO, 2001). Em vista disso, o método qualiquantitativo apresenta o estudo de caso sobre políticas educacionais, indivíduos, profissões, condições e instituições, para a compreensão do tema (GIL, 2008). Os dados obtidos da pesquisa são descritivos, conforme Mirian Goldenberg (2004, p. 33-4), considerando que o estudo de caso

[...] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Este método tem como característica uma investigação intensiva de uma quantidade pequena de situações, que alguns casos estudados se reduzem a um. O aprofundamento de cada situação, por meio da descrição e a compreensão de fatos, assim como os dados qualitativos, tem uma maior relevância do que os dados quantitativos (BOYD; WESTFALL; STASCH, 1985).

Kaplan (1964) considera a pesquisa como processo e não como produto. A metodologia de maneira fluida, direciona o investigador para que dê contornos ao percurso. Nessa direção, este estudo é exploratório por proporcionar a aproximação dos objetivos e o problema com vistas a torná-lo mais claro ou construir hipóteses. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro Universitário IESB Brasília, sob o processo 39225220.0.0000.8927 aprovado pelo Parecer 4.592.545.

A partir dos objetivos, delinearam-se os instrumentos necessários para coleta de dados, dentro das sequências. Para a visão geral do processo metodológico, foi compilado o Quadro 14 apresentando as etapas da pesquisa com seus respectivos meios de ação.

Quadro 14 - Etapas de pesquisa, objetivos e ação

ETAPA	OBJETIVO	AÇÃO
1ª	Delimitar o campo teórico prático da Coordenação de Curso do EMI nos Institutos Federais.	Pesquisa bibliográfica e documental em legislações, materiais institucionais e acadêmicos.
2ª	Identificar as atribuições da coordenação de curso técnico do ensino médio integrado, a partir das orientações legais e regimentais.	Análise Documental de materiais institucionais.
3ª	Levantar os dados do acesso eficaz no IFB, a partir processo seletivo, das matrículas de ingresso e o comparativo com os alunos concluintes, segmentado por tipo de vaga: ampla concorrência e cota	Análise de dados quantitativos: dados disponibilizados no <i>site</i> institucional e fornecidos pela pelos <i>campi</i> de Alunos matriculados por tipo de vaga e alunos diplomados por tipo de vaga
4ª	Identificar, a partir da percepção do coordenador de curso técnico e de outros atores, as melhores práticas da coordenação, sob o paradigma do acesso eficaz.	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso técnico e outros atores. Dados oriundos do questionário aos egressos do <i>campus</i> São Sebastião, participantes do Projeto Tutoria Escolar.
5ª	Sistematizar e analisar os dados.	Análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas.
6ª	Elaborar um Manual de Boas Práticas para a Coordenação de Curso do EMI.	Elaboração de roteiro.

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa, quanto aos procedimentos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de delimitar o campo teórico prático da Coordenação de Curso do EMI nos Institutos Federais. Fez-se o percurso a partir da formação da supervisão nos estabelecimentos de ensino para se chegar no papel, dimensões e princípios dessa coordenação.

Na segunda, foi realizada a análise documental, com a finalidade identificar as atribuições da Coordenação de Curso, a partir das orientações legais e regimentais no âmbito do IFB. Por meio das fontes documentais, verificam-se as transformações, os movimentos do contexto, verificando mudanças na sua estrutura, ações, a sua maturidade desenvolvida nos processos e seus valores.

Na terceira, foram levantados dados do acesso eficaz por meio da análise do processo de ingresso, destacando as vagas destinadas às cotas e à ampla concorrência. Por fim, o exame de concluintes por curso e ciclo de matrícula - período de 3 anos, teoricamente, acrescidos de mais dois anos para verificar concluintes fora do período pré-determinado.

Na quarta, a escolha dos profissionais no *campus* São Sebastião foi realizada conforme a disponibilidade deles em participar da pesquisa, dentro do período estipulado. Os que se dispuseram ser entrevistados responderam às perguntas semiestruturadas, para expressarem sua opinião sobre as suas experiências, as dimensões do trabalho, as boas práticas e a função social dos institutos. O enfoque se deu no acesso eficaz que inclui a aprendizagem, a progressão e a conclusão de curso. Verificou-se que não são todos os integrantes do *campus* que conseguem falar com propriedade da Coordenação de Curso, é especialmente quem já participou da função ou quem trabalha mais próximo.

Dessa forma, participaram das entrevistas Coordenadores de Curso do EMI, integrantes da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), da Coordenação Pedagógica (CDPD) e da Tutoria Escolar. No decorrer da pesquisa, foi identificado o Projeto Tutoria Escolar que funcionou durante o período de manutenção de bons resultados de conclusão e alcançou muitos estudantes do EMI. Depois, foram convidados responsáveis pelo projeto em que alguns aceitaram compartilhar suas experiências. Um questionário foi direcionado aos egressos do curso técnico do EMI para saber a percepção deles sobre o Projeto Tutoria Escolar.

Os participantes totalizaram 14. Para preservar a identidade dos participantes, serão identificados apenas por sua área de atuação como CCTEMI 1, CCTEMI 2, CDAE 1, CDAE 2, CDPD, Tutoria Escolar 1. Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6, Aluno 7, Aluno 8.

A pesquisa optou pela entrevista semiestruturada, pois não fica engessada a sequência de questionamentos e deixa livre a retirada e a adição de questões. Essa flexibilidade se deveu a subjetividade dos sujeitos. As entrevistas se realizaram via *Google meet*, gravadas e transcritas.

Na quinta, essa dissertação efetuou levantamento, via e-sic com os *campi*, de informações da relação entre concluintes e ingressantes do período de 2015 a 2020. Congregando-o por ciclos de matrícula, para localizar o *campus* que manteve o maior número de concluintes em relação ao número de ingressantes. O *campus* São Sebastião apresentou evidências do acesso eficaz nos ciclos de 2015 a 2017, 2016 a 2018, 2017 a 2019 nas quais foram expressivos os índices de conclusão, acima dos apresentados pelos demais *campi* em análise.

Na sexta etapa, fez-se a sistematização dos dados oriundos das entrevistas. Também se aprofundou nos conteúdos gerados para identificar, a partir da percepção

dos coordenadores e dos demais participantes, a distribuição das oportunidades escolares dentro do *campus*. Conferiram-se a qualidade social e a equidade intraescolar, refletidas no índice de concluintes acima da média.

Os textos produzidos pelas entrevistas passaram pelo crivo metodológico que serviu orientação do conjunto de procedimentos rígidos não havendo técnica que sobressai a outra. O método analisou o conteúdo sem perder a heterogeneidade dos dados. Os requisitos contemplaram o Programa Mestrado em Educação Profissional com as ferramentas educacionais de produção de material.

Foi elaborado o Manual de boas práticas (Apêndice E). Foi construído com base no questionário e nas entrevistas cujos subsídios verificaram o início da carreira na Coordenação de Curso do EMI. O documento apresenta informações de processos e boas práticas que proporcionem o alto desempenho escolar.

3.2 CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE

A metodologia utilizada no tratamento dos dados das entrevistas foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Compreende a sistemática de examinar de qualquer comunicação, com os seguintes passos fundamentais: categorização, descrição e interpretação (MORAES, 1999). Para tanto, uma das formas escolhidas pela pesquisa é a utilização da análise de conteúdo temática, selecionando um trecho do texto, no qual se dá o sentido da mensagem. Desmembra-se o texto em unidades de significação para esmiuçar motivações, tais como: opiniões, valores e crenças, sendo coerentes para análise de dados qualitativos (BARDIN, 1977).

A categorização é “[...] uma operação de classificação dos elementos constitutivos, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117). Há duas formas possíveis para realizar este procedimento. Primeira, as categorias são fundamentadas na teoria dada *a priori*, que se repartem “[...] da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 1977, p. 119). Segunda, as categorias emergem do reagrupamento progressivo dos temas que emergem do texto, sendo definida ao final.

A visão do pesquisador perpassa sobre o processo de construção do conhecimento e não se restringe a quantidades determinadas de categorias, pois tudo dependerá do *corpus* da pesquisa e o que se objetiva investigar. Viabilizam-se o

surgimento de novos elementos de pesquisa. No processo *continuum* de leitura e categorização dos dados, sintetizam-se três fases denominadas por iniciais, intermediárias e finais, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Fases de categorização dos dados das entrevistas

Inicial	Intermediária	Final	Frequência
1. Compreensão da Função Social da escola pública	I. Fundamentos da ação	A. Organização do trabalho da Coordenação	238
2. Compreensão sobre o papel do coordenador			
3. Lugar de fala			
4. Cotidiano Escolar na Coordenação de Curso do EMI	II. Articulação do trabalho de coordenação		
5. Núcleo da Coordenação de Curso do EMI			
6. Trabalho realizado em conjunto com outros setores			
7. Capacitação	III. Organização do trabalho docente		
8. Monitoramento do trabalho docente			
9. Organização Curricular			
10. Reuniões e Planejamento			
11. Dificultadores na racionalização do trabalho	IV. Dificultadores na racionalização do trabalho		
12. Diálogo, acolhimento e afeto	V. Ambiente Favorável		
13. Ambiente que favorece a integração e harmonia			
14. Pessoas comprometidas e motivadas			
15. Condições desfavoráveis: alimentação, exclusão e racismo	VI. Monitoramento estudantil Integral e condições socioeconômicas	B. Organização da formação Estudantil em superação a realidade social	164
16. Responsabilidade e Compreensão do Desenvolvimento na Adolescência e as condições socioeconômicas			
17. Estabelecimento parceria família-escola			
18. Monitoramento Integral do aluno			
19. Projetos de Intervenção do <i>Campus</i>	VII. Projetos e Eventos		
20. Projeto Tutoria - princípios, funcionamento e contribuições			
21. Projetos de iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais			

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas.

Na fase inicial, dos dados derivaram 21 **categorias iniciais**, quais sejam: compreensão da função social dos institutos, da escola pública, compreensão sobre o papel do coordenador, lugar de fala, cotidiano escolar na Coordenação de Curso do EMI, núcleo da Coordenação de Curso do EMI, trabalho realizado em conjunto com outros setores, dificultadores na racionalização do trabalho, monitoramento do trabalho docente, organização curricular, capacitação, reuniões e planejamento, diálogo, acolhimento e afeto, ambiente que favorece a integração e harmonia, pessoas comprometidas e motivadas, estabelecimento de parceria família-escola, monitoramento integral do aluno, responsabilidade e compreensão do desenvolvimento na adolescência e as condições socioeconômicas, condições desfavoráveis: alimentação, exclusão social e racismo, projetos de iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais, projetos de intervenção do *campus*, projeto tutoria - princípios, funcionamento e contribuições.

Na segunda fase, emergiram 7 **categorias intermediárias** que compreendem articulação do trabalho de coordenação, dificultadores na racionalização do trabalho, organização do trabalho docente, ambiente favorável, fundamentos da ação, monitoramento estudantil, adolescência e condições socioeconômicas, projetos e eventos. A terceira fase consubstancia todo o processo em 2 **categorias finais**: organização do trabalho da coordenação e organização da formação estudantil para superação da realidade social.

3.3 CATEGORIZAÇÃO DOS FATORES DE ALTO DESEMPENHO DA ESCOLA EFICAZ

As principais categorias que emergem do trabalho resultantes da aplicação da análise de conteúdo, comprovadamente, dialogam com as características da escola eficaz. Essa busca o desenvolvimento integral do estudante, elevando o rendimento acima do esperado, em relação a condição inicial do estudante e sua situação socioeconômica. O Quadro 16 apresenta as qualidades da escola eficaz vista para viabilizar o alto desempenho do aluno.

Quadro 16 – Características de escola eficaz presentes no *campus* São Sebastião

Dimensões	Principais Fatores de Alto Desempenho em Escola Eficazes	Campus São Sebastião	
		Situação	Fatores de Alto Desempenho
Organização do Trabalho da Coordenação	1. Clima harmonioso: a escolar um lugar agradável para aprender e ensinar;	Presente	1. Diálogo, acolhimento e afeto; 2. ambiente que favorece e integração e harmonia; 3. pessoas comprometidas e motivadas;
	2. Elevado senso de responsabilidade profissional em relação ao sucesso dos alunos;	Presente	4. Compreensão da Função Social da escola pública; 5. Responsabilidade e Compreensão do Desenvolvimento na Adolescência e as condições socioeconômicas;
	3. Núcleo gestor competente nos âmbitos administrativos, pedagógicos e nas relações com a comunidade;	Presente	6. Núcleo da Coordenação de Curso do EMI;
	4. Trabalho em equipe;	Presente	7. Trabalho realizado em conjunto com outros setores;
Organização da formação Estudantil em superação a realidade social	5. Adoção da prática institucional de trabalhar por meio de projetos bem estruturados;	Presente	8. Projetos de Intervenção no <i>Campus</i> , Projeto Tutoria;
	6. Eventos comemorativos que integram a comunidade escola;	Presente	9. Projetos de Iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais;
	7. Monitoramento do progresso;	Presente	11. Monitoramento Integral do aluno;
	8. Compromisso e participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno;	Presente	12. Estabelecimento parceria família-escola;

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2013), Inep (2010), Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

Os 12 principais fatores de alto desempenho do *campus* São Sebastião são evidenciados na literatura especializada. Esses fatores podem explicar os resultados acima da média referente ao acesso eficaz que está adjacente ao da escola eficaz, sendo vistos como efeitos produzidos dentro desse paradigma. Com base na mensagem discursiva dos entrevistados, são explicitadas no Quadro 17 a presença ou a ausência de cada uma das categorias empíricas.

Quadro 17 – Fatores de alto desempenho presentes/ausentes no *corpus*

Dimensões	Fatores de Alto Desempenho	CCTEMI 1	CCTEMI 2	CDAE 1	CDAE 2	CDPD
Organização do Trabalho da Coordenação	1. Diálogo, acolhimento e afeto, ambiente que favorece e integração e harmonia; pessoas comprometidas e motivadas	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
	2. Compreensão da Função Social da escola pública pelos atores do <i>campus</i> (docentes, técnicos e coordenadores).	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
	3. Núcleo da Coordenação de Curso do EMI	Presente	Presente	-	Presente	Presente
	Trabalho realizado em conjunto com outros setores	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Organização da formação Estudantil em superação a realidade social	4. Projetos de Intervenção no <i>Campus</i> , Projeto Tutoria	Presente	-	Presente	Presente	-
	5. Projetos de iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais	Presente	Presente	-	Presente	-
	6. Monitoramento Integral do aluno	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
	7. Estabelecimento parceria família-escola	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente

Fonte: Elaboração própria.

A permanência ou a ausência das categorias no período de 2015 a 2019, em que a constância discursiva ressoa uníssona na unidade de ação da equipe de trabalho que opera diretamente com a Coordenação de Curso do EMI. Também constata-se indícios para interpretação da questão que é apresentada pelo trabalho. Apesar de outras categorias não sobressaírem como essas, elas corroboram ao alcance dos objetivos institucionais. Assim, o movimento evidencia o trabalho realizado de modo geral pelos processos e práticas encontradas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta resultados e discussões e se encontra dividido em quatro seções. A primeira caracteriza o *lócus* da pesquisa, o IFB. É especificado o perfil institucional da oferta do curso técnico do EMI: crescimento da oferta, público, renda, cor e outros parâmetros. A segunda seção foca na análise do acesso eficaz no *campus* São Sebastião. Este foi selecionado por apresentar os melhores índices de acesso eficaz dentre os demais *campi*. A última seção encerra com a percepção dos entrevistados do *campus* São Sebastião sobre quais as práticas realizadas eram relevantes em assegurar a aprendizagem, progressão e conclusão dos estudantes, sobretudo para os excluídos socialmente como pobres e negros.

4.1 PERFIL INSTITUCIONAL DE ACESSO EFICAZ DO IFB

Os Institutos Federais foram criados pela Lei 11.892/2008 a partir da transformação das escolas federais e da criação de novas unidades. Nesta trajetória de mudanças, da antiga Escola *Agro-técnica* Federal, nasceu o IFB, no sistema de articulação em rede. Ao longo de 13 anos, o IFB contabilizou 10 *campi*: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. A complexidade dessa instituição pode ser vista no seu Estatuto que declara assim:

O Instituto Federal de Brasília é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (IFB, 2011, p.3).

Essa instituição com uma estrutura *multicampi* e cada *campus* atende a vocação econômica da região administrativa que abrange no Distrito Federal. Os *campi* têm como finalidade a oferta de cursos para qualificar o sujeito:

I. Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (IFB, 2011, p. 4).

Para que aconteça a oferta da educação profissional e tecnológica em favor do desenvolvimento local, são adotadas algumas ações para descobrir a atuação econômica da região por meio de levantamento dos dados socioeconômicos da cidade, por meio de consulta pública. Identifica-se a demanda da população para

propor a oferta de cursos, de acordo com a Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio:

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Em 2020, o IFB (2020a) ofertou 45 cursos técnicos distribuídos em 12 eixos tecnológicos. Dezessete deles são cursos técnicos de nível médio integrados à EPT. Essa disponibilização é sinal de avanço, mas há ainda muitos desafios.

Quadro 18 - Relação de cursos do EMI por *campus* e eixo tecnológico

 <i>Campi</i>		Cursos	Aprovação	Início	Eixo Tecnológico
Brasília	1	Informática	Resolução nº 20/2014	2015	Turismo, Hospitalidade e Lazer
	2	Eventos	Resolução nº 21/2015	2016	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Ceilândia	3	Eletrônica	Resolução nº 30/2017	2018	Controle de Processos Industriais
	4	Segurança do Trabalho	Resolução nº 40/2019	2020	Segurança
Estrutural	5	Manutenção Automotiva	Resolução nº 29/2017	2018	Controle de Processos Industriais
	6	Meio Ambiente	Resolução nº 41/2019	2020	Meio Ambiente e Saúde
Gama	7	Alimentos	Resolução nº 28/2013	2014	Produção Alimentícia
	8	Química	Resolução nº 34/2016	2016	Produção Industrial
Planaltina	9	Agropecuária	Resolução nº 05/2009	2009	Recursos Naturais
	10	Agroindústria*	Resolução nº 06/2009	2009	Recursos Naturais
Riacho Fundo	11	Cozinha	Resolução nº 15/2015	2016	Turismo, Hospitalidade e Lazer
	12	Hospedagem	Resolução nº 16/2015	2016	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Samambaia	13	Controle Ambiental	Resolução nº 21/2014	2015	Meio Ambiente e Saúde
	14	Design de Móveis	Resolução nº 22/2015	2016	Produção Cultural e Design
São Sebastião	15	Administração	Resolução nº 24/2014	2015	Gestão e Negócios
	16	Secretariado*	Resolução nº 24/2014	2015	Gestão e Negócios
	17	Desenvolvimento de Sistemas	Resolução nº 03/2020	2020	Desenvolvimento Educacional e Social
Taguatinga	18	Eletromecânica	Resolução nº 19/2014	2015	Controle de Processos Industriais
Recanto das Emas	19	Produção de Áudio Vídeo	Resolução nº 36/2017	2018	Produção Cultural e Design

Fonte: Elaboração própria com base nos planos de curso. (*O Curso Técnico em Agroindústria foi descontinuado. O Curso Técnico em Secretariado está sendo descontinuado).

No Quadro 18, apresenta o início da oferta dos cursos técnicos do EMI em 2009. Em 2020, contabilizaram-se 17, um notável crescimento. Uma relevante avaliação desses cursos é o índice de eficiência que abarca: evasão, retenção e conclusão dos estudantes. Esses dados estão disponíveis pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (MEC, 2020). Uma crítica é ao nome desse índice, pois a eficiência

trata da aplicação de recursos e do estabelecimento da estrutura organizacional, fixando papéis e cargos. Esse índice apresenta o esforço institucional relativo à formação, ao alcance quantitativo das questões pedagógicas, da aprendizagem, progressão e conclusão de alunos.

Essa premissa vai ao encontro com uma das finalidades dos Institutos Federais que é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Devendo observar no mínimo de 50% da oferta para essa categoria, porém não há uma proporção expressa na oferta de cursos técnico subsequente, integrado, concomitante e proeja, mas, sim, a relevância para os integrados.

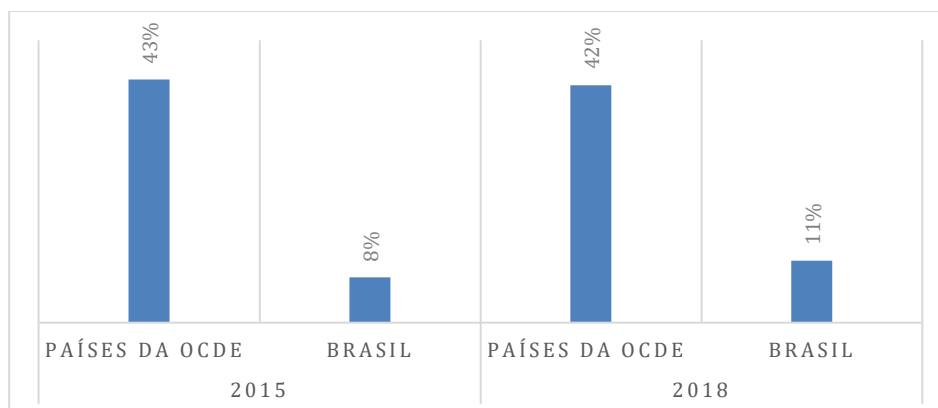
4.1.1 Indicadores da Ampliação de Vagas no Curso Técnico Integrado

Em políticas de universalização de acesso à educação profissional e tecnológica, a meta 11 do PNE 2014 a 2024 tem como meta triplicar as matrículas em EPT de nível médio, com a qualidade assegurada, ao menos 50% para o setor público. As matrículas em EPT de nível médio saltaram de 1.129.584, em 2008, para 1.936.094, em 2020.

De fato, houve avanço na abertura de novas matrículas atendo à universalização, apesar de a meta não ser alcançada. A meta 11 propôs triplicar matrículas em educação profissional técnica de nível médio. Foram dados alguns passos nessa direção, cabendo avaliar os pressupostos que compõem o acesso democrático e equitativo, o acesso eficaz.

A oferta aumentou em conjunto com a demanda, mas ainda há desafios para aqueles que não conseguiram ingresso, cabendo ser a matrícula assegurada para todos os que desejam essa inserção. Apesar de esse crescimento, no plano internacional, o Brasil se encontra entre os últimos países na oferta da EPT de estudantes entre 15 a 19 anos matriculados no ensino técnico em relação aos países participantes da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) como aponta os relatórios *Education at a Glance 2017* e *Education at a Glance 2020* (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Relação percentual de estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos



Fonte: Elaboração própria com base em OECD (2017; 2020).

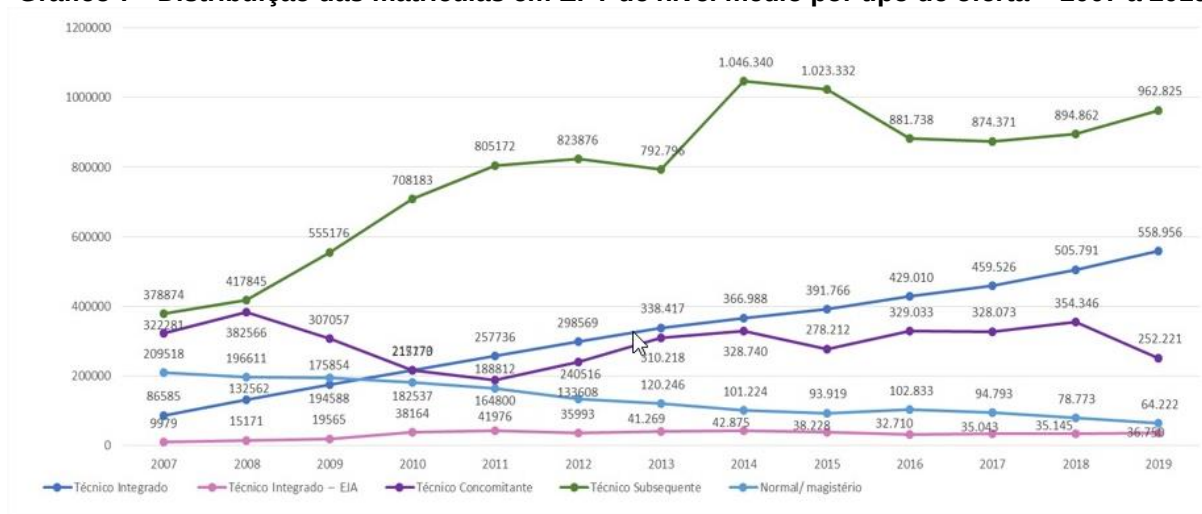
Os números mostram o crescimento tímido de apenas 3% em três anos. Percebe-se o desinteresse governamental pela formação de trabalhadores como compromisso social e político. No Brasil, os estudantes que frequentavam os cursos técnicos articulados com ensino médio em 2019 representavam 6,6% dos 9,3 milhões de estudantes do ensino médio regular em conjunto com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme IBGE⁸ (2020).

As matrículas da EPT no ensino médio correspondem a 52,66%, enquanto nos cursos técnicos subsequentes correspondem a 46,99%. Outro fator importante é que todos os cursos da EPT com diplomação de nível médio dão condições para o ingresso no nível superior, em oposição à realidade dos países como Bélgica, Hungria, Islândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega e Suécia. Estes países desenvolvem programas profissionais de nível médio para inserção no mercado de trabalho, e não no ensino superior. A taxa de conclusão do ensino médio profissional, em 2015, foi de 50% e, em 2018, registrou 57%. Enquanto o ensino médio regular, em 2015 e 2018, foi de 57% e 61% respectivamente (INEP, 2020).

Ademais, a regulamentação trouxe novos ares para formação de nível médio, dentro dos Institutos Federais, fomentou um salto de 9.979 mil matrículas, em 2007, para 558.956 em 2019. O aumento de 5.600%, conforme o Gráfico 8.

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) /IBGE introduziu em 2016 o módulo anual de educação que tem como referência o segundo trimestre de cada ano civil.

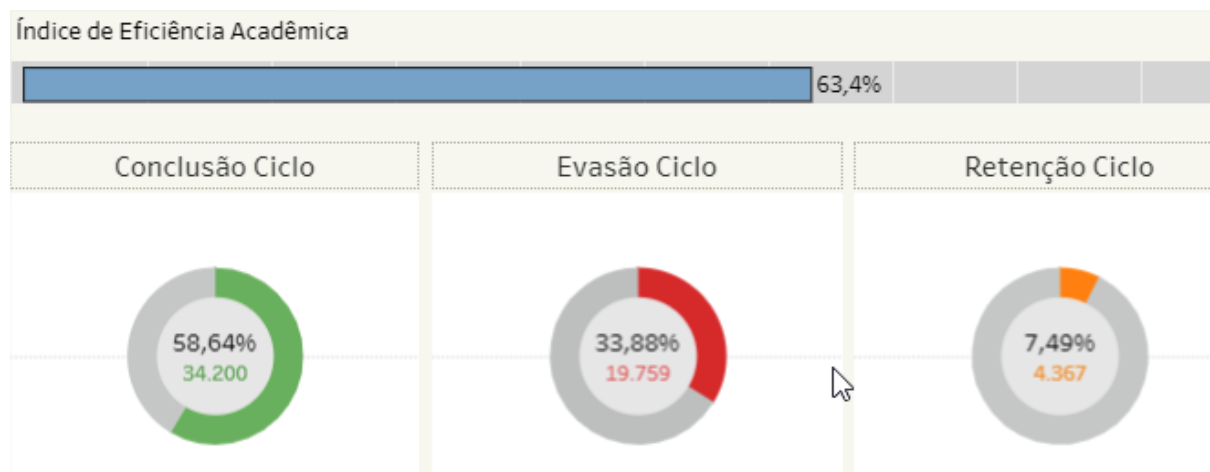
Gráfico 7 - Distribuição das matrículas em EPT de nível médio por tipo de oferta – 2007 a 2019



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Considerando esses dados para compará-los com o índice de eficiência acadêmica. No ano de 2019, conforme a Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020), a média nacional dos Institutos Federais do índice de eficiência acadêmica do ensino médio integrado foi de 63,4% (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Índice de eficiência acadêmica dos Institutos Federais curso ensino médio integrado regular



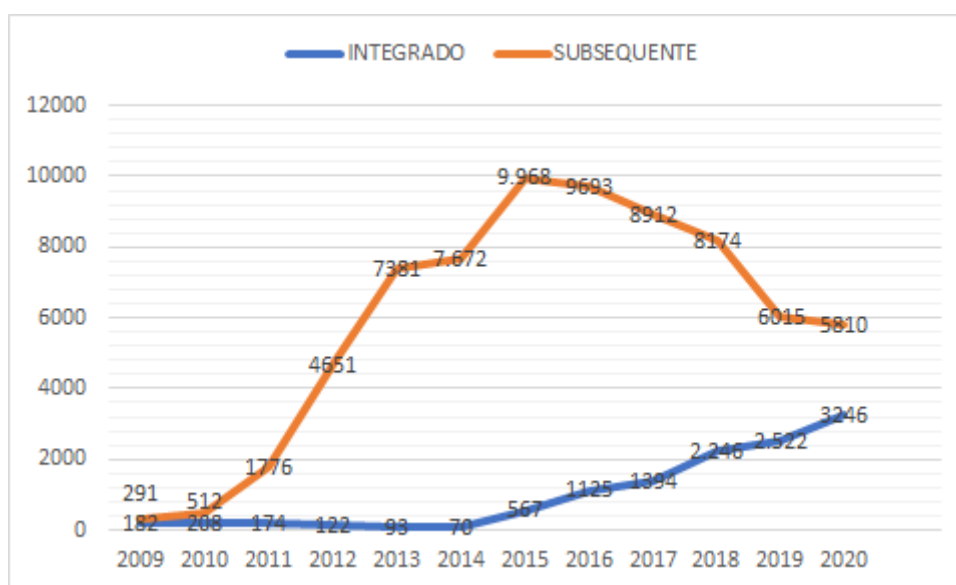
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020)

Quanto à eficiência acadêmica, a cada 10 matrículas, 6 alunos estão sendo formados. Esses números evidenciam reprovação, evasão e processos educacionais que precisam melhorar. Quem são os alunos que foram formados? Quem são os alunos que estão ficando para traz? O acesso universalizado e integralizado, sob a perspectiva de equidade e justiça social, inclui com equidade os diferentes grupos

sociais, especialmente os mais frágeis. Defende-se o conjunto que caracteriza a eficácia: ingresso, aprendizagem, progressão, redução ou erradicação das retenções e conclusão. O acesso a nível mais complexo de educação dá condições especiais aos desfavorecidos e marginalizados.

No IFB, a oferta de cursos técnicos do EMI iniciou-se com o *campus* Planaltina em 2009. O Gráfico 9 traz o comportamento das ofertas dos cursos técnicos. O curso técnico subsequente apresentou um crescimento rápido em relação ao ensino médio integrado. Há circunstâncias que requerem muito mais cuidado na oferta desses cursos, como professores da propedêutica que não são requeridos no curso técnico subsequente.

Gráfico 9 - Alunos por categoria de cursos, IFB - 2009 a 2020.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IFB (2020a).

O aumento significativo de vagas remete a questão de como a gestão tem preparado os seus servidores para reger a educação? Diante de mazelas da sociedade refletidas nos grupos sociais considerados excluídos, os resultados educacionais podem ou não continuar reproduzindo a marginalização. Como a gestão tem se posicionado referente aos números produzidos pelo IFB?

4.1.2 Classificação dos estudantes do IFB, por distribuição de renda e cor

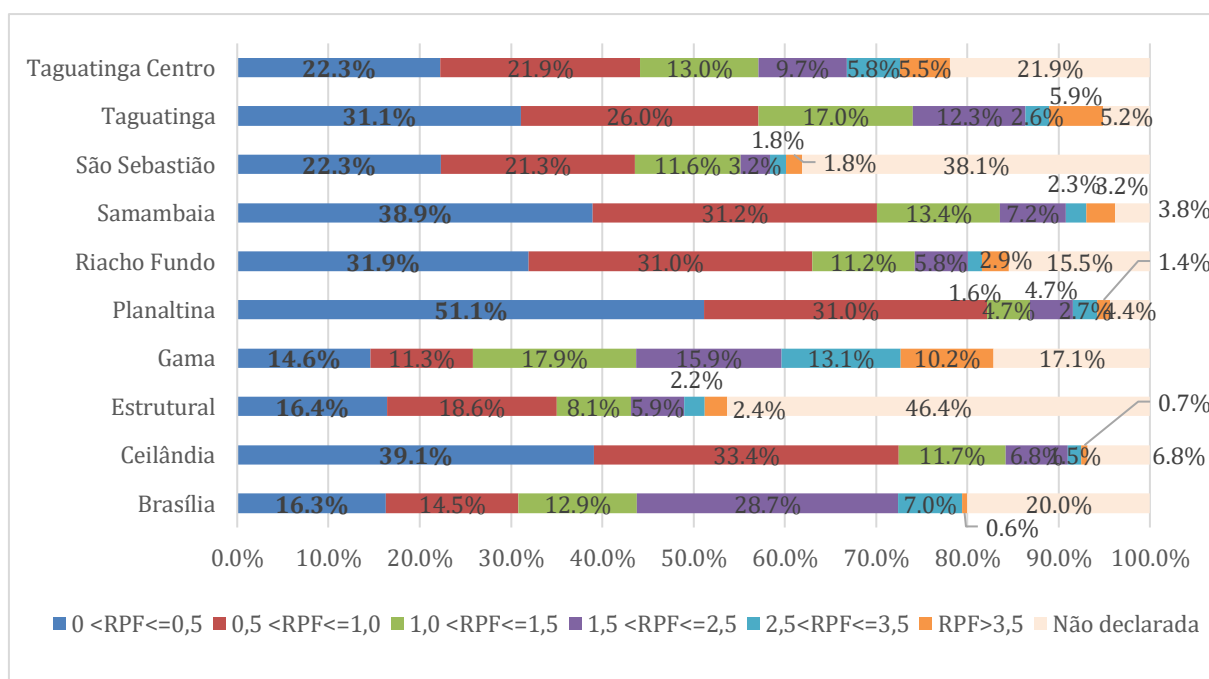
O indicador renda/cor faz parte dos propósitos dos Institutos Federais, sendo meio de acesso à educação ser distribuído, principalmente, para aqueles que

historicamente foram excluídos do direito à educação. Essa análise referencia o ano base de 2019, a partir dos dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (2020).

No Gráfico 10, nota-se que os *campi* se destacam com ingresso expressivo da camada mais pobre, em 2019. Somam-se dois grupos de menor renda *per capita* familiar: $0 < \text{renda per capita} \leq 0,5$, que significa menor ou igual meio salário-mínimo e $0,5 < \text{renda per capita} \leq 1,0$ que indica ser menor ou igual a um salário-mínimo. Em primeiro lugar, Planaltina registrou 82,1%, depois, Ceilândia 72,5%, Samambaia 70,1%, Taguatinga 57,1%.

Sobre a inclusão dos mais pobres, o índice significativo mostra um dos cumprimentos das finalidades dos Institutos Federais rumo à democratização do acesso com equidade.

Gráfico 10 - Classificação dos estudantes do *campus* por renda *per capita* familiar

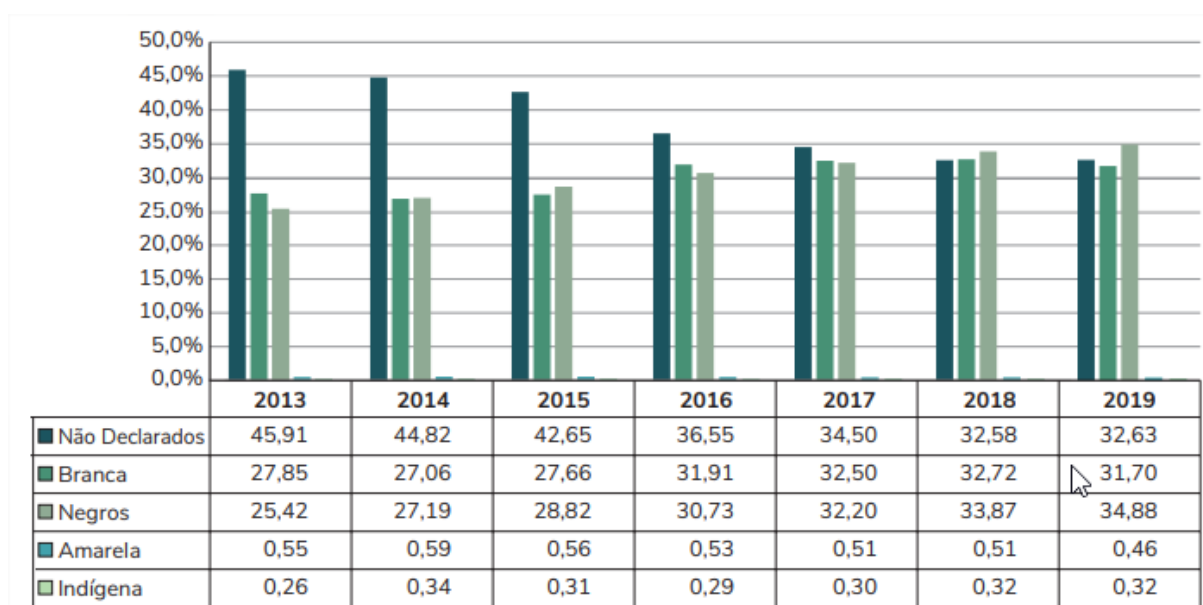


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020).

Um dado que se destaca se refere às comunidades carentes de São Sebastião e Estrutural que evidenciam um percentual muito maior de não declarados relativo a renda *per capita*. Registrou essa taxa de 46,4% e 38,1% respectivamente. Explica-se isso, a partir do resultado do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE (Inep, 2020b). Ao longo de 2013 a 2019, observou-se um aumento de autodeclarados pretos e pardos em 9,5% na categoria e os autodeclarados brancos

em 13,62% (Gráfico 11). Diminui-se a quantidade de não declarados na distribuição de matrículas por raça/cor na educação profissional técnica de nível médio. Acredita-se que o mesmo movimento ocorra com a declaração de renda *per capita*.

Gráfico 11 - Distribuição percentual das matrículas de educação profissional técnica de nível médio – 2013 a 2019



Fonte: Inep (2020b, p. 236).

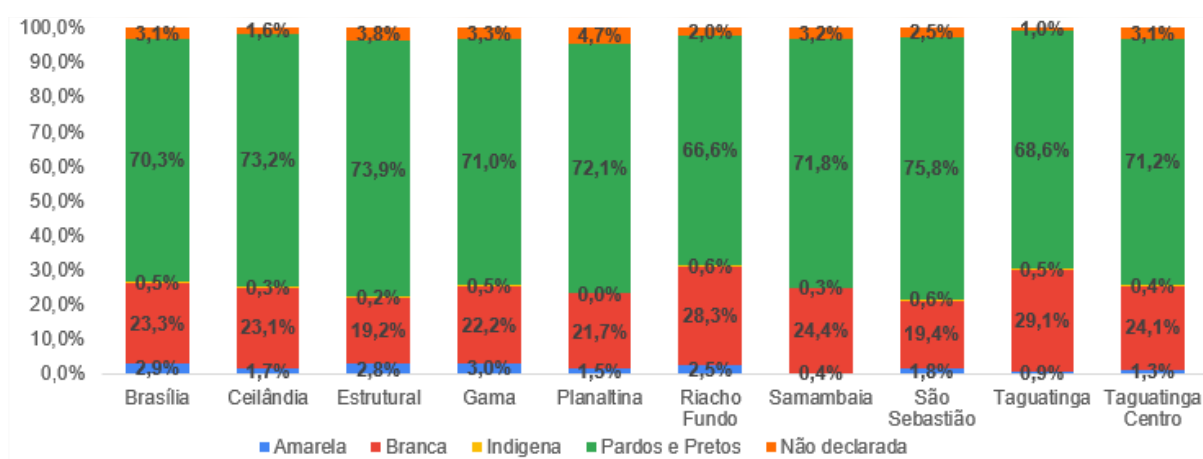
A dinâmica do aumento de autodeclarados negros e do reconhecimento da sua etnia fez com que, desde 2018, a categoria de cor/raça negra, somando pardos e negros, seja o maior grupo atendido pelos programas profissionais de nível médio. Há os seguintes índices: negros 51,8%, brancos 47,0%, amarelos 0,7% e indígenas 0,5% (Inep, 2020b). Desse modo, a política de cotas, com a Lei 12.711/2012, marca gradualmente este autorreconhecimento da população como negro (somando pardos e negros), das quais só restavam marcas de apagamento e subalternidade. Agora, assume seu protagonismo, sua identidade em prol do acesso ao direito à educação.

Esses percentuais reforçam a importância na formulação de políticas que aflore a especificidade e a clareza da promoção do direito dos grupos excluídos, de maneira inversa as políticas universalizantes induzem as desigualdades e sua invisibilidade. A questão central não é a diferença de raça/cor e, sim, a desigualdade produzida em torno dela. De modo geral, há distribuição de vagas para todas as raças/cores, especialmente negros. No entanto, para cada *campus*, é diferente a proporcionalidade, pois depende da região que está alocado.

Frente a desafios, o esforço do IFB na distribuição mais equânime do ingresso de alunos tem sido efetivo. Por aplicação da Lei de Cotas e sistema de sorteio, o alcance proporciona os resultados de superação da exclusão social dos mais pobres.

Um dos avanços é o acesso de estudantes com diferentes autodeclarações de cor/raça em espaços educacionais que historicamente foram frequentados pela elite branca. No IFB, a presença marcante da raça/cor parda e negra em todos os *campi*, especialmente em São Sebastião atingindo 75,8%, Estrutural, 73,9%, Ceilândia, 73,2%. Os pardos e negros formaram uma única categoria, conforme registra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Classificação dos estudantes por raça/ cor de cada *campus*, ano base 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020).

As matrículas de autodeclaração pardo e preto totalizam os negros. Os números indicam a maior presença de negros, população historicamente marginalizada do direito à educação no Brasil. O segundo lugar ocupa a presença de raça/cor branca nos *campi*. Esse fenômeno é atribuído a várias políticas que buscam diminuir as diferenças. Contudo, necessário averiguar se permanecem até sua conclusão, o que caracterizará o acesso eficaz.

4.2 ALCANCES E LIMITAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE CURSO NO IFB

Para tratar sobre alcances e limitações da coordenação, Vasconcellos (2009) anuncia que o trabalho pedagógico deriva da apropriação do conhecimento na relação docente e discente. A coordenação do trabalho pedagógico não se restringe à supervisão pedagógica, pois é mais amplo e conta com a participação de todos os

atores e as instâncias formativas no interior da escola (VASCONCELLOS, 2009). Nesses termos, alguns setores trabalham mais diretamente com discentes e docentes nos *campi*, sob os aspectos formativos que impactam o ensino-aprendizagem, em que se têm a Coordenação de Curso do EMI, a Coordenação Pedagógica (CDPD) e a coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) e o Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidade Especial (NAPNE).

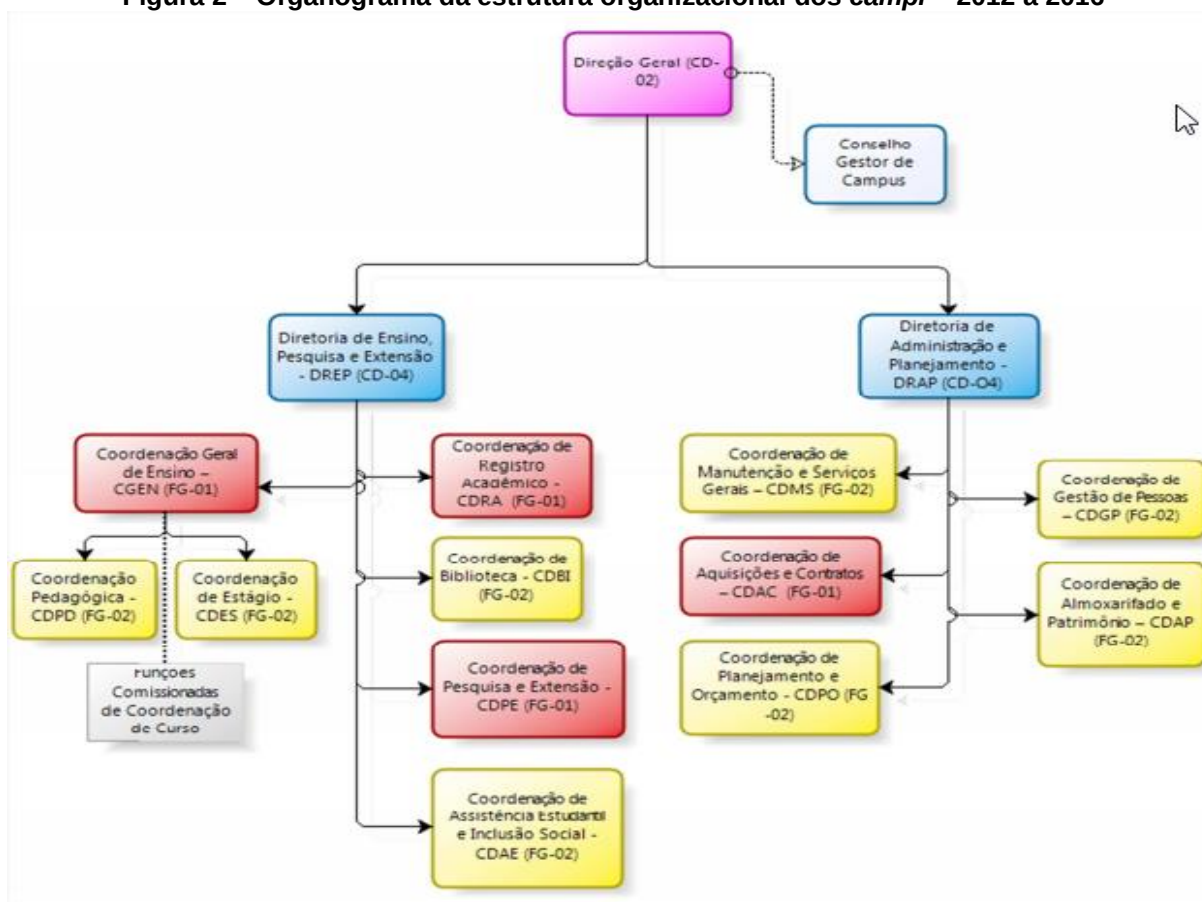
No IFB, integra a coordenação de curso somente o Coordenador de Curso. Pondera-se em que proporção isso é viável ao trabalho dele, tendo em vista as dimensões do trabalho exercidas como política, administrativa, pedagógica e tecnológica? A resposta à essa indagação é de que se torna inviável o trabalho, já que são elencadas as dificuldades institucionalizadas, destacando três:

- a) Reduzido apoio ao trabalho desenvolvido pelas Coordenações por parte dos Centros e Departamentos no que diz respeito a infraestrutura, pessoal e participação no processo decisório;
- b) Pouco reconhecimento da importância das Coordenações por parte das instâncias acadêmicas; [...]
- g) Falta de uma infraestrutura adequada para o funcionamento das Coordenações (SABADIA, 1998, p. 25).

A dificuldade estrutural de uma equipe também é permeada nas universidades e em Institutos Federais corolário da minimização do Estado na área economia e social, provenientes do projeto neoliberal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) Entende-se que, para alcançar a qualidade nos processos educativos numa visão holística, desenvolvem-se todas as dimensões da Coordenação de Curso do EMI e obtêm-se melhorias, trabalha-se a partir de uma equipe.

A Figura 2 apresenta a Coordenação Geral de Ensino (CGEN) como o superior imediato da Coordenação de Curso. Ela é responsável por reunir as demandas de informações de todos os cursos, intermediar relações também e áreas e assessorar a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão. A **coordenação pedagógica** trabalha junto à Coordenação de Curso do EMI e a demais coordenações de curso. O colegiado de curso é instância da gestão democrática, presidida pelo Coordenador de Curso, que participam os professores e os discentes.

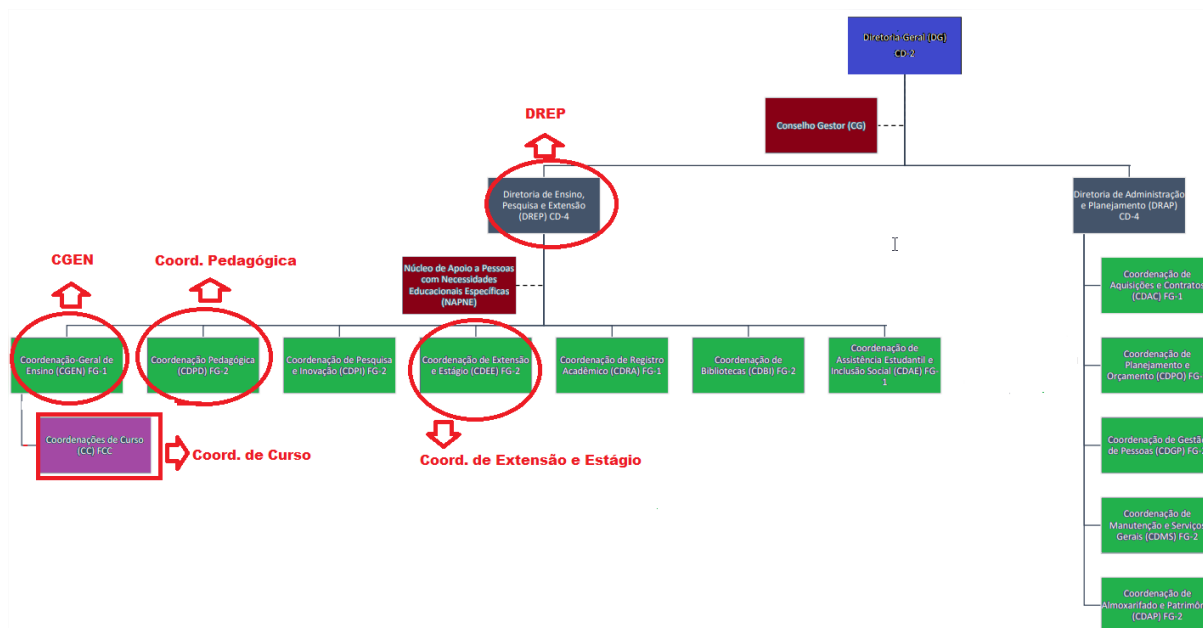
Figura 2 – Organograma da estrutura organizacional dos campi – 2012 a 2016



Fonte: Resolução 35/2012 CS/IFB (2012, p. 44).

A Figura 2 apresenta uma estrutura organizacional que se manteve de 2012 a 2017. Ela não reflete a real importância da Coordenação de Curso do EMI. Houve uma mudança no organograma de 2017 representado na Figura 3. Contudo, de modo inverso, há um movimento de horizontalização dos setores, em detrimento da diminuição do nível hierárquico, isto é positivo, apontando para uma gestão com menor número de níveis hierárquicos, desta forma, menos verticalizada. O fenômeno ainda não alcançou a Coordenação de Curso, como demonstra a Figura 3, pois apresenta o movimento histórico da estrutura organizacional. No organograma de 2012 e no de 2017 dos *Campi* do IFB, a coordenação de curso se mantém na mesma posição.

Figura 3 - Organograma da estrutura organizacional dos campi – 2017



Fonte: Resolução 1/2017b CS/IFB - Anexo III – Organograma

A análise da estrutura organizacional do IFB (Figura 3) demonstra a posição do coordenador de curso no último nível de atuação. Há o alerta para a (des)valorização do espaço ocupado por este ator dentro da instituição (Resolução 01/2017-CS/IFB).

Essa configuração não deixa transparecer a importância e a relevância do caráter político e de articulação da Coordenação de Curso do EMI como as de outras coordenações de curso.

Na perspectiva de um novo *design* para a Rede Federal, Fernandes (2008) afirma que a estrutura de hierarquias passa pelo desafio de superar a visão segmentada em níveis que reflete a situação atual da Coordenação de Curso. A forma como está estabelecida as hierarquias diz respeito à importância dos cargos para a instituição, pois

A existência da hierarquia é influenciada pelas relações de poder e por distribuição de gratificações, que vão refletindo em termos de valores e do que é importante para a Instituição. Privilegia um processo em que, quanto mais alto se localiza o dirigente dentro da estrutura, maiores são as funções gratificadas que ele pode distribuir, mais cargos, mais poder e mais autoridade dispõe, estabelecendo sua rede de influências e seguidores (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 144).

O que se infere é a localização da coordenação de curso pressupondo o não reconhecimento dessa figura de poder na instituição. Ocorre que, muitas vezes, há uma sobreposição de atribuições inerentes ao Coordenador de Curso, haja vista a

ideia de que ele detém ou deveria deter a supervisão da integralidade do curso, pois há um *ethos* específico do curso, de maneira que atribuições que deveriam ser pertinentes à essa função estão sobrepostas ou compartilhadas com a coordenação geral de ensino e a coordenação pedagógica. Analisam-se algumas responsabilidades que nesses setores que colidem com a responsabilidade da coordenação de curso.

Ao coordenador geral de ensino compete

VIII – atuar junto às coordenações de apoio pedagógico na elaboração, execução e avaliação de **medidas corretivas para diminuição da evasão**, retenção e reprovação escolar, a partir de levantamentos estatísticos, elaboração de relatórios substanciados, estudos e análises semestrais acerca do desempenho dos estudantes e docentes; (IFB, 2017b, p 103-104, grifos nossos).

A execução e avaliação de medidas corretivas busca a diminuição da evasão sendo ação imprescindível e sugere dois aspectos. Primeiro, o acompanhamento do aluno diariamente e não semestralmente. Esta atividade é de responsabilidade do Coordenador de Curso. Para além de gerar dados estatísticos, relatórios, é necessário tratar o problema de evasão iminente, assim que ele surge. Uma ação do próprio coordenador para o seu campo de atuação, o curso. Seguida da avaliação da medida.

Como a coordenação geral de ensino direcionará seus esforços para atender essa questão em todos os cursos do *campus*? Trata-se também de informação que alimenta a tomada de decisão. Essa execução e avaliação de das medidas para diminuição da evasão tem sido realizada pela coordenação geral de ensino?

A Estrutural Organizacional do IFB (IFB, 2017) indica que compete ao coordenador geral de ensino

XVI – atuar junto à comunidade acadêmica na busca de um ambiente e **clima organizacional** necessários ao atingimento dos objetivos educacionais da instituição (IFB, 2017b, p 103-104, grifos nossos).

A atuação junto à comunidade acadêmica em busca de clima organizacional parece ser ousada demais para a coordenação geral de ensino. Tendo em vista a complexidade do *campus* que é uma organização composta por organizações (FERNANDES; TABOSA, 2018), e coexistem culturas instaladas no campus, uma em cada curso. Justifica-se pelo *ethos* do curso, a somatória de comportamentos, atitudes, ideias, valores, de perfil profissional, perfil dos alunos, e pela ação e interação do coordenador no movimento de organização e indicação de nortes da área segundo os objetivos do curso e institucionais.

À Coordenação Pedagógica, a Estrutura Organizacional (IFB, 2017) prevê suas atribuições:

- XI - Acompanhar, juntamente com os profissionais competentes (multidisciplinares), o processo de aprendizagem de alunos que manifestarem baixo aproveitamento, assim como de altas habilidades, buscando mediar a superação de dificuldades;
- X - acompanhar e avaliar bimestralmente o preenchimento dos diários dos docentes durante o período letivo (IFB, 2017b, p 103-104).

Esses aspectos concorrem com a atuação da coordenação de curso, pois o acompanhamento da vida estudantil e a organização do trabalho dos professores têm referência de poder na figura da Coordenador de Curso. No entanto, há atribuições da coordenação pedagógica que promovem a qualidade das ações, especialmente pedagógicas, da Coordenação de Curso, tais como:

- V – preparar documentos de orientação sobre aspectos pedagógicos ligados à atividade em sala de aula: avaliação, adequação dos conteúdos às habilidades e competências desenvolvidas, preenchimento de diários, planos de ensino e elaboração de planos de curso;
- IX – acompanhar a atuação pedagógica dos docentes, propondo, nos casos necessários, capacitação docente;
- XV – propor estratégias para auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem;
- XVI – propor instrumentos e acompanhar o processo de avaliação didático-pedagógica dos docentes e discentes (IFB, 2017b, p 103-104)

Essas atribuições se coadunam para qualificar a ação da Coordenação de Curso do EMI. Os papéis estão fragmentados em setores diferentes, que remetem ao que ocorreu ao longo da história da educação superior. Durante o Regime Militar, criou-se a coordenação de curso com aspectos voltados ao pedagógico, definição de objetivos e disciplina do curso. No entanto, não produziu o efeito esperado, pois a coordenação estava separada do departamento, o qual controlava (tinha autoridade) o conteúdo e professores.

Também esses aspectos marcaram a história da educação básica que inicialmente constituiu a supervisão técnico-pedagógica fora dos muros da escola, da unidade da ação, o que fracassou seu objetivo. A fragmentação destes papéis (supervisão pedagógica e supervisão dos processos) precisava estar num mesmo contexto, no mesmo setor para direcionar esforços e potencializar a ação.

Sander (1995) assevera que, na construção e reconstrução do conhecimento, o passado sempre deixou marcas como o fato da fragmentação que se repete nos Institutos Federais. Nesta instituição, há um núcleo pedagógico destacado da Coordenação de Curso, de maneira que o apoio técnico-pedagógico é realizado fora

desse espaço. Lembrando que cada curso/área tem suas especificidades, e o apoio técnico-pedagógico se especializa nas suas demandas como perfil do público e perfil docente.

Como visto, a Coordenação de Curso tem a prerrogativa da atuação tanto da supervisão dos processos administrativos, quanto processos pedagógicos. Porém não significa dizer que uma pessoa sozinha fará tudo, mas desdobra-se dentro do mesmo setor em papéis auxiliares da função. Ela detém autoridade sobre os professores.

Outro aspecto relevante é o ato de intermediar a relação entre o coordenador de curso e o diretor de ensino pesquisa e extensão, pela coordenação geral de ensino. Percebe-se o engessamento das relações, deixando de ter fluidez nos processos, um aspecto sobre o qual é preciso avançar. A estrutura organizacional do IFB pode não favorecer o desempenho efetivo das competências do Coordenador de Curso, pois não traduz o que representa.

O Regimento Geral do IFB (IFB, 2020b), no art. 129, reconhece a coordenação e supervisão das atividades de planejamento, administração, ensino, extensão e pesquisa nos diferentes níveis da administração geral, incluindo diretores e/ou coordenações constituídos. Essa concepção genérica apaga as especificidades, pois nivela a todos. Entretanto, há dimensões, abrangências e referências de poder em diferentes níveis, de maneira que não se distingue o modelo de poder instalado na direção que é diferente das coordenações. Estas, de maneira geral, funcionariam como apoio técnico à direção. Esta realiza o trabalho político e de articulação. O Coordenador de Curso do EMI compreendido como diretor de curso é equiparado a um modelo de poder de direção.

Uma das características estruturais dos Institutos Federais é a separação em direção administrativa (DRAP) e a direção ensino, pesquisa e extensão (DREP), a partir de sua estrutura organizacional. Cabe ressaltar que no interior de cada Instituto Federal, a estruturação dentro destas duas direções ocorre de forma diferenciada.

A função de supervisão pedagógica é exercida na educação básica pelo papel do coordenador pedagógico e alguma dimensão também pelo diretor (LIBANEO, 2017; DOMINGUES, 2014; MATE, 2003; VASCONCELLOS, 2007).

Nos Institutos Federais, esse papel é subsumido pela Coordenação de Curso do EMI em conjunto com a coordenação pedagógica. A atuação acontece em diferentes setores e modelos de poder.

No IFB, adotou-se, não se sabe a razão, denominar de coordenação

pedagógica, o setor de apoio técnico-pedagógico. Esse termo é consagrado na educação básica. Os Institutos Federais sob o ponto de vista da organização educativa, constituem-se como organização complexa, multinível, pluricurricular e em rede com objetivos educativos diferentes da educação básica, de forma que seu papel é ressignificado, a partir do contexto organizacional. Os atores do IFB carecem ser cuidadosamente pensados, estudos e ressignificados como a coordenação pedagógica.

No Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, a equipe de cunho técnico-pedagógico é o núcleo pedagógico. Esse organismo é formado por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. Movimento de constituir e ressignificar os atores, tendo em vista as características da instituição. Ademais, fez-se um mapeamento do percurso histórico da constituição de normativas que regulavam as atribuições da Coordenação de Curso no Quadro 19.

Quadro 19 - Normativos sobre a atuação do coordenador de curso

Ano	Normativa	Descrição
2013	Resolução 05-2013/CS-IFB	Estabelece as normas de funcionamento da coordenação de curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB e dá outras providências. (Revogado pela Resolução 06-2015/CS-IFB).
2015	Resolução 06-2015/CS- IFB	Estabelece as normas de funcionamento da coordenação de curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB e dá outras providências.
2017	Resolução 01/2017/CS- IFB	Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências. Obs. Altera o Regimento Geral.
2017	Resolução 01/2017/CS- IFB	Anexo I - Estrutura Organizacional
2020	Resolução 17/2020/RIFB – IFB	Aprova o regimento geral do Instituto Federal de Brasília.

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções do IFB (2013; 2015; 2017;2020b).

Em 2012, foi aprovado o Regimento Geral do IFB (Resolução 12/2012/IFB). Contudo, devido aos trâmites legais sobre a regulamentação da função comissionada do coordenador de curso no âmbito federal, essa função não foi delimitada institucionalmente. Posteriormente, foi publicada a Lei Ordinária 12.677 de 25 de junho de 2012 que cria a Função Comissionada de Curso (FCC), no valor de 770 reais, destinada aos ocupantes de cargo de coordenação de curso técnico, tecnológicos, de

graduação e de pós-graduação:

Art. 7º Fica instituída a Função Comissionada de Coordenação de Curso - FCC, a ser exercida, exclusivamente, por servidores que desempenhem atividade de coordenação acadêmica de cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, regularmente instituídos no âmbito das instituições federais de ensino. (BRASIL, 2012).

Os docentes que até o momento não recebiam nenhuma gratificação por ocupar esse encargo, desde então passaram a ser reconhecidos e a receber pela função. O fato coaduna com o movimento de valorização profissional. Foi uma conquista para a melhoria dessa função e de seu reconhecimento institucional. Outra questão normatizada que somente docentes podem atuar nessa função, sendo quesito controverso dos teóricos.

Em 2013, foi produzida a primeira normativa para as coordenações de curso. A Resolução 05-2013/IFB é considerada uma normativa generalista, pois somente refere-se ao Coordenador de Curso sem mencionar qualquer diferença ou especificidade. Genericamente, ela regula o papel do coordenador de curso técnico subsequente, ensino médio integrado, integrado à EJA, de nível superior e da pós-graduação. Apesar de terem dimensões diferentes, a norma é a mesma para todos, o que não reflete o papel necessário de cada função.

O regulamento, de certa forma, vai de encontro as normativas dos níveis e modalidades da educação. Pois apesar de a EPT interseccionar todos os níveis e modalidades, cada contexto exige um coordenador para responder às demandas, aos desafios e às atribuições específicas. As demandas e as responsabilidades do coordenador de curso técnico integrado à EJA diferem daquelas da Coordenação de Curso do EMI, bem como daquelas do curso superior.

Em 2015, a regulamentação dos coordenadores de curso se atualizou com a Resolução n.º 006-2015/IFB. Porém, não houve nenhuma alteração significativa nas atribuições. A partir de 2017, o Regimento Geral expressa assim, “[...] para maior integração dos estudos e sua coordenação didática, haverá um colegiado para os cursos médio e técnicos e para cada curso de graduação e de pós-graduação (IFB, 2017, p. 66). O colegiado de curso/área e o conselho de classe caracterizam a gestão democrática como elementos partícipes da gestão por meio desses órgãos de assessoramento.

No Quadro 20, estão as atribuições do Coordenador de Curso do IFB segundo a Resolução 06/2015/CS-IFB, a Estrutura Organizacional – Anexo I (IFB, 2017) e o

Regimento Geral do Instituto Federal de Brasília (IFB, 2020b). As atribuições repetidas foram mantidas na Resolução 06/2015/CS-IFB norma e suprimidos na Estrutura Organizacional.

Quadro 20 - Atribuições do coordenador de curso - resolução 06/2013/CS-IFB, estrutura organizacional (IFB, 2017) e regimento geral (IFB, 2020b)

Art 2º O Coordenador de curso terá as seguintes atribuições, além das previstas no Regimento Geral do IFB
I - planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso, em conjunto com a Coord. Pedagógica
II-contribuir com as atividades de elaboração e ou reformulação do Projeto Político Pedagógico do <i>Campus</i>
III - Coordenar as atividades de elaboração e /ou reformulação do Projeto Pedagógico do curso
IV - orientar os docentes na elaboração dos planos de ensino, nas adaptações curriculares, nas atividades didático-pedagógicas, nas definições de métodos e técnicas de ensino, nos procedimentos de avaliação e no material institucional para apoio ao desenvolvimento da ação educativa
V - Acompanhar e controlar a execução do Plano individual de trabalho de cada docente, encaminhando relatório semestral à Coordenação Geral de Ensino do <i>Campus</i>
VI – auxiliar a Coordenação-Geral de Ensino a:
a) formatar o quadro de horário das aulas; b) distribuir as salas de aula e solicitar a infraestrutura necessária; c) organizar o funcionamento e o quadro de utilização dos espaços do Curso; d) responsabilizar-se pelo patrimônio de salas e laboratórios à disposição do curso; e) planejar o cronograma de avaliações; f) alimentar o Sistema de Gestão Acadêmica dentro do perfil "Coordenador"
VII – participar, juntamente com os docentes, dos cursos de capacitação promovidos pelo IFB;
VIII – propor, coordenar, colaborar, estimular e acompanhar os eventos internos e externos relacionados à área de ensino;
IX – planejar e conduzir o processo de certificação e reconhecimento de experiências adquiridas anteriormente pelos alunos, em conjunto com a Coordenação-Geral de Ensino;
X – elaborar relatórios semestrais de atividades desenvolvidas no curso e apresentar ao Colegiado do Curso;
XI - participar da elaboração do calendário acadêmico;
XII - sugerir ações educacionais coerentes com as necessidades da comunidade local e do mundo do trabalho;
XIII - promover ações, projetos e programas de integração entre cursos do Instituto Federal de Brasília;
XIV - propor acordos, parcerias, convênios e/ ou contratos de cooperação técnica entre o Curso e outras entidades públicas ou privadas, nacionais e internacionais, encaminhando proposta à Coordenação - Geral de Pesquisa e Extensão;
XV - emitir memorando internos para comunicações da coordenação
XVI - acompanhar a legislação reguladora do Curso e dar publicidade a fim de que a comunidade se mantenha atualizada, conforme o caso;

XVII- responder o Registro acadêmico sobre dispensa ou equivalência dos componentes curriculares, ouvindo, quando for o caso
XVIII- responder ao Registro acadêmico sobre dispensa ou equivalência dos componentes curriculares, ouvindo, quando for o caso, o colegiado
XIX - manter em arquivo todas as informações de interesse do curso, a fim de zelar pelo cumprimento das exigências legais;
XX - efetuar outras tarefas correlatas solicitadas pela chefia imediata.

Fonte: IFB, 2015, p. 2-3.

Estrutura Organizacional do Instituto Federal de Brasília (2017)
Art. 50 As Coordenações de Curso competem:
X – preparar processo de aquisição de materiais e equipamentos de acordo com a demanda da área, elaborando a justificativa, a pesquisa mercadológica e o termo de referência;
XII – desempenhar outras atribuições que forem delegadas, dentro de suas competências

Fonte: IFB, 2017

Regimento geral do Instituto Federal de Brasília (2020)
Art. 177. Compete aos Coordenadores de Cursos:
I. convocar e presidir as reuniões do Colegiado;
II. solicitar ao Diretor-geral do <i>campus</i> ou às diretorias e/ou gerências de ensino as providências necessárias para o melhor funcionamento do curso
III. articular-se com os órgãos próprios da Pró-Reitoria competente, a fim de harmonizar o funcionamento do curso com as diretrizes deles emanadas;
IV. organizar, ouvido o colegiado e em articulação com os diretores e/ou coordenadores de ensino, os horários escolares, comunicando-os à Pró-Reitoria competente, nos prazos por ela fixados, bem como o cronograma de avaliações;
V. responsabilizar-se pela orientação da matrícula e pela execução dos serviços de escolaridade, de acordo com a sistemática estabelecida pelos órgãos centrais e competentes;
VI. fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino e a execução dos demais planos de trabalhos escolares, representando aos órgãos competentes, nos casos de irregularidades ou infrações disciplinares;
VII. opinar sobre dispensa ou equivalência de componentes curriculares, ouvindo, quando for o caso, o representante no respectivo Colegiado do Curso;
VIII. cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos superiores sobre matérias relativas ao curso;
IX. apresentar à Pró-Reitoria competente, com ciência do Diretor-geral do <i>campus</i> , o relatório anual das atividades do Curso;
X. Exercer as demais atribuições que lhe forem fixadas neste Regimento e demais regulamentos deste Instituto.

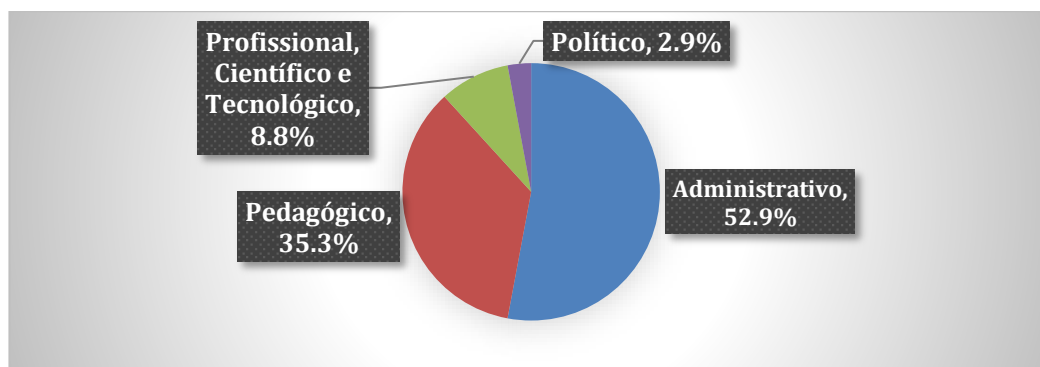
Fonte: IFB (2020b)

As atribuições encontradas na Resolução 006-2015/IFB, na Estrutura Organizacional (IFB, 2017), no Regimento Interno do Instituto Federal de Brasília (2020b). esclarecendo sua forma organizacional com as competências dos órgãos. No Gráfico das 34 delas, 52,9% correspondem aos fatos administrativos. Em segundo lugar, estão os pedagógicos com 35,3%. Depois, os profissionais, científicos e tecnológicos são 8,8%. Por último, os políticos com 2,9%.

Se na organização de ensino, os fatos pedagógicos tinham que sobrepujar aos demais, em decorrência da organização administrativa, a normativa está

desconsiderando a principal dimensão dos aspectos técnicos e formais, com enfoque tecnocrático. Este enfoque na administração da educação oferta soluções técnicas para sanar os problemas enfrentados.

Figura 4 - Normativas do IFB categorizadas sob as dimensões da coordenação de curso do EMI



Fonte: Elaboração própria.

Considerando o fato administrativo estar à frente dos demais, neste sentido, Paro (2000, p. 98) retrata o cotidiano do diretor em cumprimento a exigências da burocracia, “[...] desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem”.

Como ter uma coordenação que não esteja presente apenas em conselhos de classe, apagando incêndios e ocupando-se de serviços burocráticos, mas na melhoria de resultados educacionais, incluindo diálogos para ensino aprendizagem, progressão e conclusão da educação básica pelos grupos mais propensos à evasão? A resposta à essa indagação traz que o docente, no IFB, assume a Coordenação de Curso do EMI e não recebe o preparo. Os documentos institucionais que deveriam orientar sua conduta são generalistas, omitindo atividades específicas de cada Coordenação de Curso. Sob o molde tecnocrático, furta-se de pontuar o mais importante na normativa: o aluno.

As atribuições citadas não fazem nenhuma menção ao aluno. O principal foco da instituição e o seu principal responsável pelo acompanhamento são negados. Como também falta referenciar, segundo a ótica da educação profissional técnica de nível médio (PACHECO, 2012), o trabalho realizado com as famílias, o monitoramento discente, a articulação com os arranjos produtivos locais.

Há uma gama de atividades que não estão reveladas na norma e o como fazer fica sobre os ombros do Coordenador de Curso do EMI. Ocorre a superposição de atividades em que outras funções são delegadas aquilo que seria inerente à responsabilidade do Coordenador de Curso. Assim, sua formação acontece entre erros e acertos, resultando numa sobrecarga do trabalho não expresso, nem reconhecido institucionalmente. Isto reflete à falta de eficiência institucional do IFB ao propor as atribuições do Coordenador de Curso do EMI, que não correspondem à totalidade da sua ação. O fato impacta a eficiência desse profissional e da instituição.

Essas atribuições, haja vista que as dimensões da atuação do diretor de curso são apontadas no funcionamento administrativo, político, pedagógico, profissional, tecnológico e científico. A abrangência de atuação do coordenador está na supervisão da totalidade do curso e na especificidade da ação, nos processos pedagógicos.

Um dos possíveis problemas é a falta de um constructo teórico sobre o papel da Coordenação de Curso do EMI que referencie seu campo teórico-prático, para se chegar aos limites e aos alcances da coordenação, para que seja possível agir com eficiência ao especificar o papel desta função. A dificuldade está na própria ideia da Coordenação de Curso que, ao longo do tempo, mudou o seu caráter e agregou novas dimensões. Contudo, não houve uma discussão da totalidade desse papel, inclusive, o termo dessa função.

Como visto, Portugal inaugurou o vocábulo diretor de curso, entendido, aqui, como adequado para a função estudada. Os alcances da Coordenação de Curso do EMI são para o desenvolvimento do educando ao materializar o PPP integrado dos Institutos Federais. No entanto, não tem sido desenvolvida de forma adequada e eficiente pela instituição, sendo uma função subestimada.

Pelo caráter generalista das atribuições, pode ser apontado dois horizontes. O primeiro, já discutido, é da normativa específica para o nível de curso e a articulação (subsequente, integrada) entre outros. O segundo se refere à construção da própria atribuição. A sua formulação não deixa claro a ação a ser tomada que fica explícito na atribuição “III. Coordenar as atividades de elaboração e /ou reformulação do Projeto Pedagógico do curso” (IFB, 2015, p. 2).

Essa atribuição não diz em quanto tempo deve ser realizada a reformulação e com que perspectivas. Outra atribuição expressa a mesma situação: “XII - sugerir ações educacionais coerentes com as necessidades da comunidade local e do mundo do trabalho” (IFB, 2015, p. 3). Como o coordenador de curso vai atestar a necessidade

da comunidade local e do mundo trabalho, em que condições ele realiza esta atribuição? Qual comunidade local está referida? A comunidade local é a comunidade que cerca a escola ou a própria escola, como servidores, discentes e comunidade.

Cada atribuição merece uma análise criteriosa e como se articula na relação da Coordenação de Curso do EMI ao alcance da função social e as dimensões do seu trabalho.

Historicamente, o magistério assente em seus quadros profissionais sem a formação pedagógica e na educação profissional e tecnológica “[...] é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais” (PACHECO, 2011, p. 34). É desalentador essa situação da falta de capacitação didático-pedagógica dos membros da coordenação, como critica Sabadia (1998).

O fato reflete na dimensão do ensino fragilizado, desta forma em que se impõe como uma exigência esta capacitação. Os professores leigos serão os futuros coordenadores, o que abre a seguinte reflexão: como poderão dar orientação didático-pedagógica, como consta em suas atribuições, se eles mesmos não têm formação, e nem treinamento para isso. Pesa-se em que a falta de capacitação reflita em seu modo de atuar com muitas limitações.

Libâneo (2017) defende que para ser diretor e coordenador é necessário receber formação para tal. Pondera-se a importância de rever a construção e fundamentação dos papéis estabelecidos pelo IFB, especialmente da Coordenação de Curso do EMI, (re)fazendo um caminho duradouro de construção e reconstrução do conhecimento.

4.3 ANÁLISE DO ACESSO EFICAZ

Ao retomar o alcance da universalização da educação básica que ainda não atingiu o seu alvo, apesar de a escolarização revelar percentuais elevados, é na conclusão dessa etapa que se mostra a exclusão social com números alarmantes. Por isso, a atenção deste trabalho volta-se para os índices de conclusão.

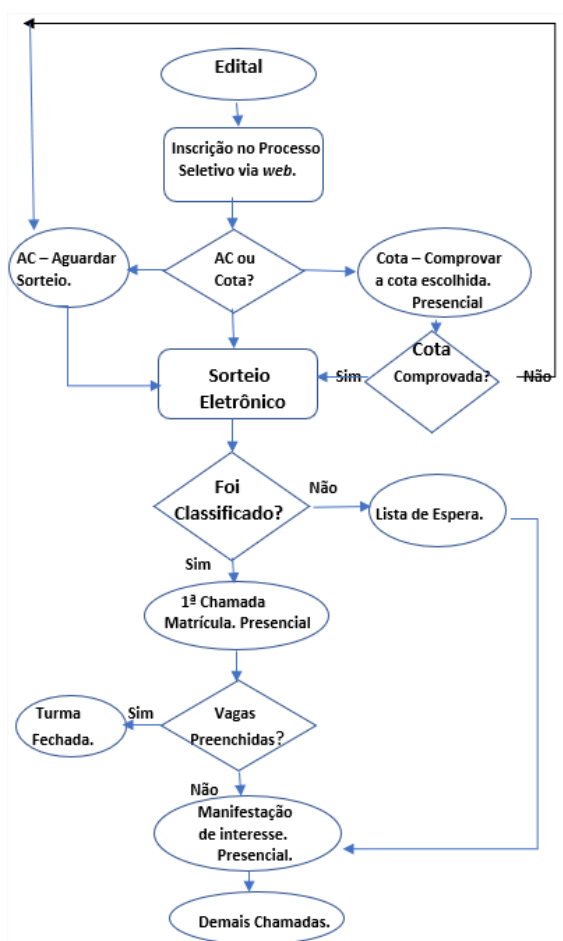
No ensino médio, dos alunos que ingressam, apenas 64% se formam, como aponta Simões (2019). Quando se desagrega por renda, os 20% mais pobres representam 51%. Os dados de conclusão são desoladores, de maneira que se pensa em uma nova concepção de acesso, para além da simples matrícula,

O constructo do acesso eficaz que compreende o ingresso, a aprendizagem, a

progressão e a conclusão, distribuídos equitativamente. A criação de mais oportunidades aos pobres e aos negros, no intuito de garantir a trajetória completa da educação básica, possibilitando que alunos acessem os níveis mais elevados do ensino. Na perspectiva da inclusão, os Institutos Federais foram criados em prol da democratização do acesso à educação, no combate a exclusão escolar e aos índices de evasão.

O ingresso de alunos no IFB é regido por edital que é publicizado no *site* da instituição. Para os cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), a seleção de alunos se realiza por sorteio eletrônico, gravado em mídia digital e registrado em ata. Na Rede Federal, outras seleções se dão com provas, o que, de certa forma, mantêm um caráter excludente, já que o mais preparado está apto a passar nas provas, perpetuando as desigualdades, apesar de adotarem também a Lei de Cotas.

Figura 5 - Processo seletivo para cursos técnicos e FIC do IFB



Fonte: Elaboração própria com base no Edital 1/2021 - RIFB/IFB.

O processo de ingresso pode ser resumido no quadro esquemático que segue.

Quadro 21 - Resumo das Etapas do processo de ingresso do IFB

Etapas	Descrição
1ª Etapa	Inscrição no processo seletivo e opção pelo tipo de vaga : AC ou Cota.
2ª Etapa	Comprovação da cota. Necessário levar a documentação discriminada no edital.
3ª Etapa	Resultado da Comprovação de Cota. Recurso para alguma divergência do resultado.
4ª Etapa	Sorteio
5ª Etapa	Convocação para matrícula em 1ª Chamada e lista de espera.
6ª Etapa	Manifestação de interesse em continuar no processo de ingresso (presencial no campus).
7ª Etapa	Demais convocações serão somente a partir da manifestação de interesse.

Fonte: Elaboração própria.

O edital do processo seletivo de 1/2021 - RIFB/IFB trouxe com detalhes, pela primeira vez, as regras institucionais e os normativos legais que o IFB adota para sistema de cotas ou sistema de ações afirmativas. Essas normas estão destacados no Quadro 22.

Quadro 22 - Normativas que regem o processo de ingresso do IFB - cotas

Normativa	Descrição
Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Lei de cotas.	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016	Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Decreto 9.034 de 20 de abril de 2017	Altera o decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
Portaria Normativa 09, de 5 de maio de 2017.	Altera a Portaria Normativa MEC 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências.
Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012.	Regulamenta a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Fonte: Elaboração própria com base no Edital 1/2021 – RIFB/IFB.

Para além do mínimo previsto de cotas, nessas regulamentações, o IFB adota o mínimo de 60% para estudantes egressos de escola pública. Deste valor, ocorrem as demais subdivisões percentuais. Os demais 40% são divididos em ampla concorrência e pessoa com deficiência ou mais subdividido com agricultura familiar (IFB, 2021).

As vagas de cotas são distribuídas em várias categorias, mas este trabalho não objetiva descrever cada cota, mas tratar, de forma geral, os quantitativos prescritos nas leis. Tem-se em vista a magnitude da conquista dessa lei para os marginalizados e excluídos historicamente. Nessa a análise dos dados, entre os 10 *campi*, foi escolhido um *campus* que obteve acesso eficaz com percentuais de concluintes acima do esperado.

4.3.1 Campus São Sebastião

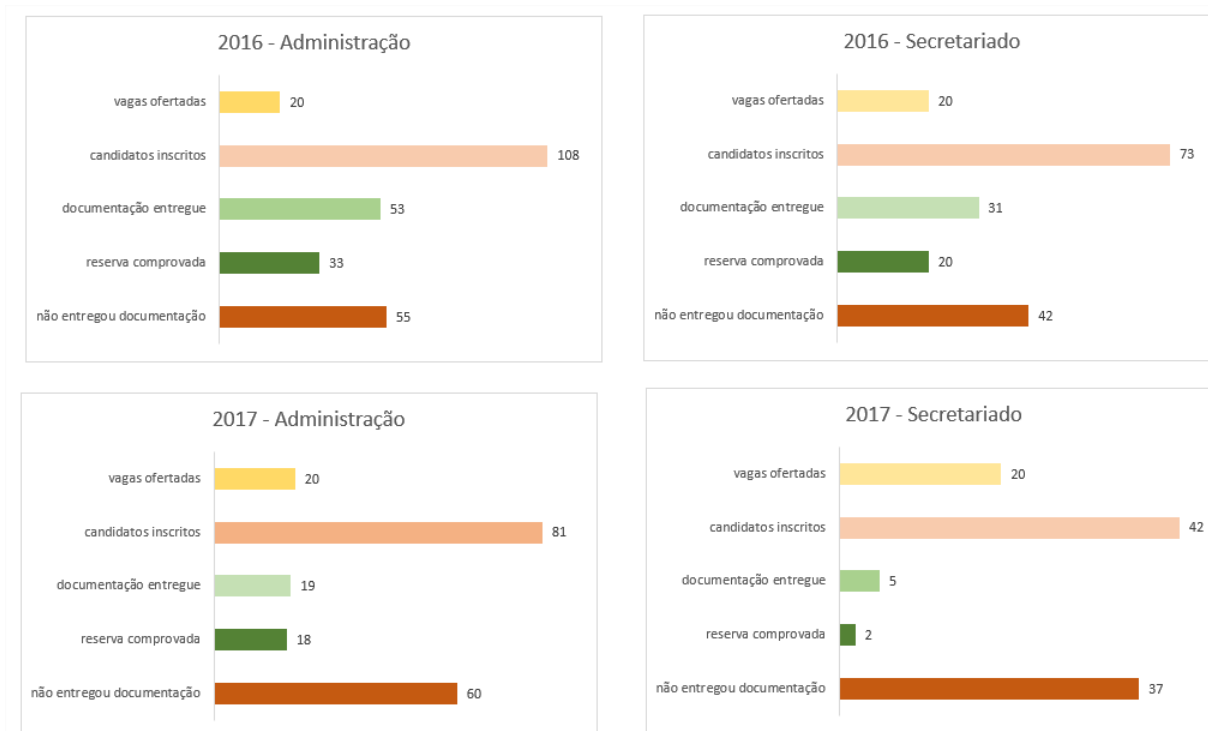
O *campus* São Sebastião está situado na cidade de São Sebastião. Essa região administrativa surgiu de forma não planejada, onde se encontra no grupo de média-baixa renda estudado. Em 2018, a população era de 115.256, com as seguintes caracterizações:

- ✓ Raça/cor – 55,4% pardos somados a 11,4% de pretos, totalizam 66,8%, seguidos de 34% de brancos.
- ✓ Escolaridade - pessoas de 4 a 24 anos, 59,5% estudam em escola pública.
- ✓ Trabalho – a população economicamente ativa (PEA) é de 72% mais, 60,5% estavam ocupadas. Nem estudam e nem trabalham 28,4% da população de 18 a 29 anos. A principal região administrativa que exerciam a profissão era o Plano Piloto (37,5%), na própria RA (30%). O setor de atividade da empresa que as pessoas exerciam era serviços (69,2%), comércio (21,7%) indústria (8%). A posição principal da ocupação exercida era empregada (59,5%), autônomo 24,4% e empregado doméstico (8,9%).
- ✓ Renda – a concentração maior está entre 1 e 2 salários-mínimos (52,4%), em segundo lugar 2 a 5 salários-mínimos (23,7%) e em terceiro lugar até 1 salário-mínimo com 14,8% (CODEPLAN, 2019).

Pela concentração da renda, nota-se a renda de até dois salários-mínimos em mais de 50% da população. A dimensão do acesso eficaz faz-se essencial para analisar o percurso completo dos que ingressam no ensino técnico. A primeira dimensão é o ingresso. Esse foi investigado no processo seletivo do ensino médio integrado dos anos de 2016 e 2017, em São Sebastião, por convergir com os ciclos de matrícula analisados. Nessa etapa, verifica-se a implementação do sistema de cotas ou de ação afirmativa do IFB, referenciados no Quadro 22. A análise de dados do sistema de ingresso abarca

- 1ª etapa - a inscrição no processo seletivo;
- 2ª etapa - entrega da documentos que comprovem a cota;
- 3ª etapa - resultado da comprovação.

Gráfico 13 - Processo seletivo, vagas de cotas de 2016 e 2017 – *campus* São Sebastião



Fonte: Elaboração própria

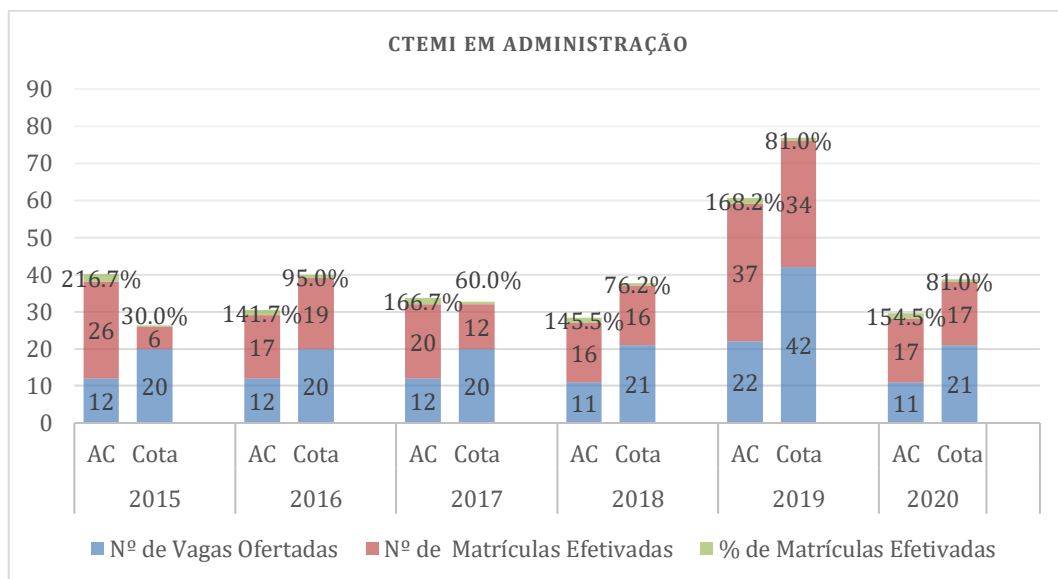
Em 2016, o curso de Administração registrou 108 inscritos e Secretariado, 73. Desses, comprovaram a reserva de vaga 33 candidatos (30,6%) e 20 candidatos (27,4%), sendo que 50,9% do curso de Administração e 57,5% de Secretariado ficaram de fora do alcance da política de ação afirmativa nessa etapa do processo seletivo.

Em 2017, o curso de Administração somou 81 inscritos para cotas e Secretariado obteve 42. Desse total, comprovaram a reserva de vagas somente 22,2% e 4,8%. A maioria não entregou a documentação de reserva de vagas, pelo que 74,1% em Administração e 88,1% de Secretariado não participaram até o fim da etapa de comprovação das cotas. A procura pelo curso Secretariado para reserva de vagas foi menor do que em Administração no período analisado.

A primeira dimensão do acesso eficaz é o ingresso, mas a matrícula propriamente dita ocorre na 5ª etapa do processo seletivo, em que foi verificado o preenchimento de cotas. Ambos os cursos apresentaram comportamentos diferentes

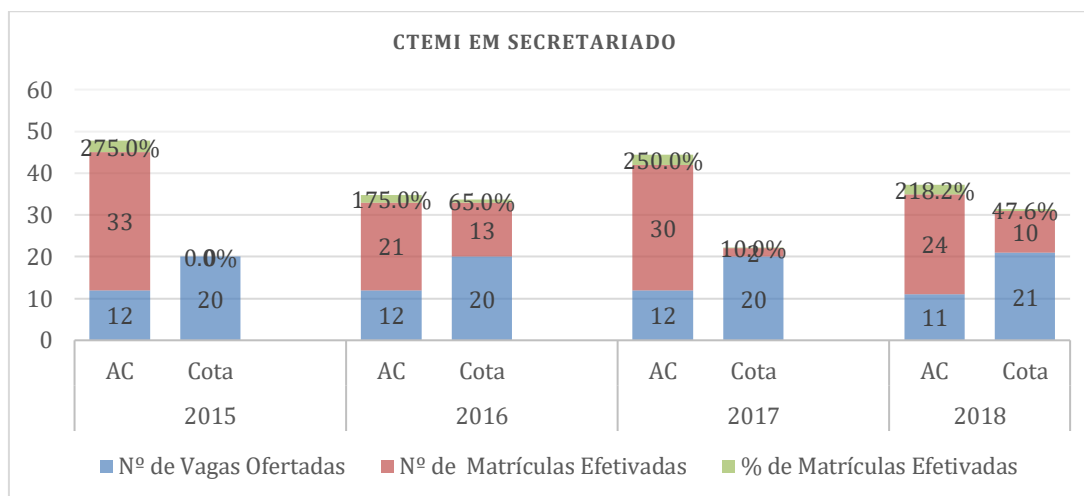
ao longo dos anos de 2015 a 2020, conforme os gráficos 14 e 15.

Gráfico 14 - Vagas e matrículas efetivadas por tipo, em Administração – 2015 a 2020.



Fonte: Elaboração própria com base nos Editais e informações via e-SIC.

Nota-se um houve número maior de matrículas efetivadas em cotas no curso de Administração, comparado ao de Secretariado no período de 2015 a 2020. No primeiro ano de oferta, o curso em Administração preencheu 30% das vagas de cotas, registrando o menor quantitativo. No segundo ano, 2016, apresentaram 95% de preenchimento, um excelente percentual. Em 2017, registrou uma queda na efetivação de cotas contando com a cobertura de vagas em 60% que representaram 12 vagas. Em 2018, houve progressão e chegou a 76,2% e, em 2019, foram atingidas 81% das vagas de cotas.

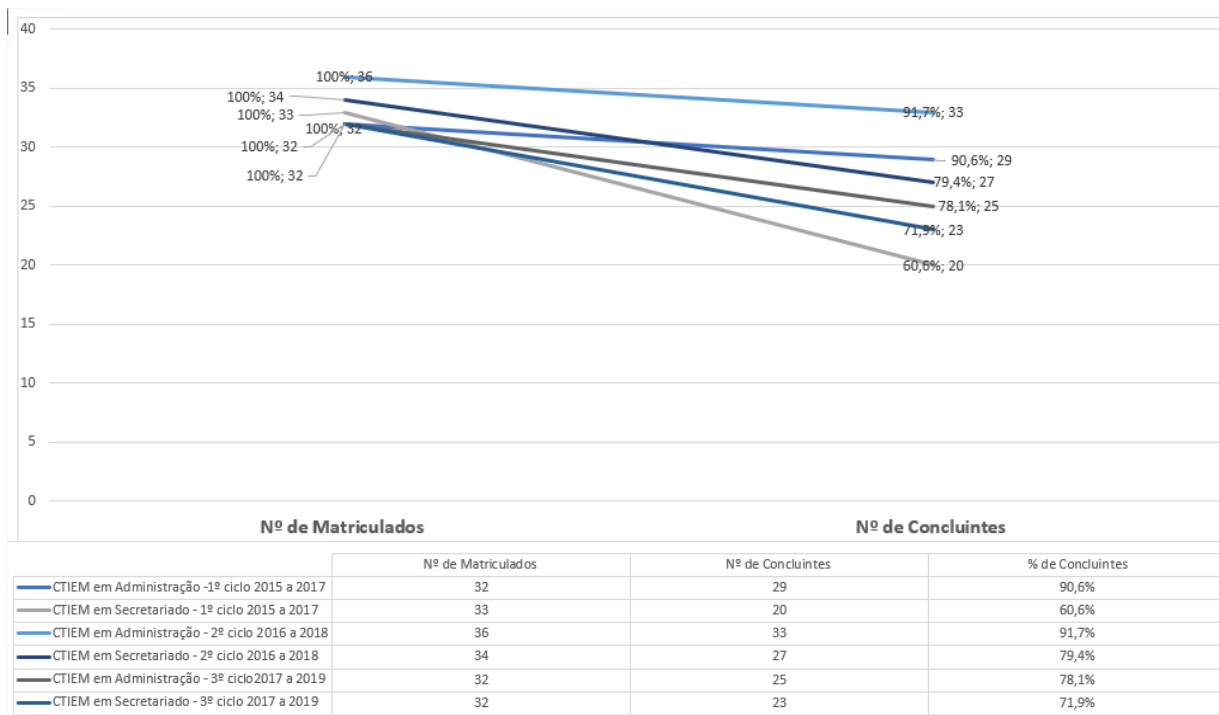
Gráfico 15 - Vagas e matrículas efetivadas por tipo, em Secretariado – 2015 a 2020

Fonte: Elaboração própria com base nos Editais e informações via e-SIC (*EMI em Secretariado está sendo descontinuado, em 2018 foi o último ano de sua oferta).

Em 2015, no primeiro ano de oferta do curso de Secretariado não houve preenchimento das cotas. Em 2016, mostrou-se boa progressão correspondendo a 65% ou 13 vagas do total de matrículas de cotas. Em 2017, evidenciou a queda que registrou apenas 10% ou duas vagas preenchidas. Em 2018, o crescimento teve a efetivação de 47% das vagas, totalizando 10 cotas.

Para o acesso eficaz, na segunda dimensão da análise, estão compreendidos a aprendizagem, a progressão e a conclusão. A linha de acesso eficaz é calculada com base no período regular do ensino médio de três anos, somando-se dois anos após a conclusão (n+2) (Gráfico 16). Os dados evidenciam uma diferença significativa de 30% no primeiro ciclo de matrículas, 2015 a 2017, dos cursos em Administração 90,6% e Secretariado 60,6%. No segundo ciclo de matrículas, o curso de Administração manteve o seu resultado e registrou 91,7%, Secretariado apresentou uma progressão significativa alcançado 79,4% de concluintes.

Gráfico 16 - Linha de acesso eficaz – ingressantes e concluintes no EMI em Administração e Secretariado – 2015 a 2019 (n+2)



Fonte: Elaboração própria com base nos Editais e informações via e-SIC

Na leitura do Gráfico 18, o acesso eficaz no curso de Administração alcançou índices de conclusão por dois ciclos de matrículas, sobressaindo a média nacional de educação profissional articulada ao ensino médio de 57%, em 2018, de acordo com o Inep (2020a). No entanto, esse alcance mostrou percentuais diferentes nos dois cursos do *campus*. A diferença se consubstancia pelo *ethos* do curso com valores, práticas, discursos, perfis do público, são fatores que afetam o comportamento do curso, sendo necessários outros estudos para apontar tais diferenças. Outras questões que emergem são quais as práticas relevantes para a manutenção dos percentuais de acesso eficaz? Em que medidas a ação da coordenação propiciou o alcance desses números?

Pelo *campus* São Sebastião, localizado numa comunidade de nível socioeconômico de médio-baixa renda, evidenciou-se o acesso eficaz, preservadas a distribuição de oportunidades de aprendizagem, a progressão e a conclusão nos ciclos de matrículas 2015-2017, 2016-2018 e 2017-2019. Na próxima seção, será investigado esse fato, na perspectiva de encontrar as melhores práticas para o alcance do acesso eficaz.

4.4 BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E FATORES DE ALTO DESEMPENHO PARA O ACESSO EFICAZ NO CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

Os resultados das entrevistas semiestruturadas mostram relatos que abrangem a coordenação de curso técnico de ensino médio integrado (CCTEMI), coordenação de assistência estudantil e inclusão social (CDAE), coordenação pedagógica (CDPD), os responsáveis pelo Projeto Tutoria Escolar e os alunos respondentes do questionário. A perspectiva desses atores identifica as melhores práticas escolares e os processos que viabilizaram a aprendizagem, progressão, conclusão dos estudantes, distribuídos de forma equitativa. Percebe-se a oferta de mais oportunidades aos que se encontram excluídos, alunos de baixa renda e negros em contexto marcado por questões sociais.

O acesso eficaz com percentuais acima do esperado foi evidenciado no campus São Sebastião nos ciclos de matrículas de 2015-2017 no CTEMI em Administração e no de 2016-2018 no CTEMI em Administração e Secretariado. Destaca-se que nenhum dos entrevistados sabia do excelente resultado do *campus* naquele período, bem como quais práticas ou processos que podiam ter influenciado nos resultados, sendo exercício de perspicaz da pesquisadora na discussão e análise dos dados para revelá-los.

4.4.1 Organização do Trabalho da Coordenação

Ao apresentar a análise de conteúdo, Bardin (1977) propõe o estabelecimento de uma ordem, pois há significação nas inferências. A organização do trabalho da coordenação precede à organização da formação estudantil em superação a realidade social. A primeira categoria final foi formada pela síntese de cinco categorias intermediárias que seguem assim: 1) articulação do trabalho da coordenação, 2) dificuldades na racionalização do trabalho, 3) organização do trabalho docente, 4) ambiente favorável, 5) fundamentos da ação.

A presente categoria se substancializa na racionalização do trabalho e na mobilização de pessoas com o objetivo de atingir os fins institucionais, evidenciando a concepção de atividade administrativa em Paro (2012), que subdivide em duas dimensões: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano para o atingimento de seus fins.

Mas, antes da organização do trabalho, a dimensão da subjetividade humana,

as concepções de vida, de mundo, de educação, da função social da escola influenciam a ação da coordenação e constituem o seu fundamento. Há dois elementos que são embrionários no *continuum* dessas ações no desenvolvimento da Coordenação de Curso do EMI para alcançar os fins institucionais: a compreensão da função social da escola pública, dos Institutos Federais e sobre o papel do coordenador.

Os coordenadores de curso do EMI entrevistados compreendiam a função social da escola comprometida com a transformação das pessoas em superação das contradições sociais concretas. Essa compreensão evidencia o esforço por resgatar o aluno da exclusão social, em favor da formação para o exercício integral da cidadania, o que está adjacente à equidade, com oferta de mais oportunidades a quem mais precisa:

(..) que a ideia é que o aluno, aquele que tem mais dificuldade que ele chegue no final, que ele também consiga atravessar a ponte (CCTEMI 1).

A gente entende que a gente está lá para servir ao público da melhor forma possível. O nosso objetivo é que esse estudante consiga entrar, consiga ter uma boa trajetória enquanto estiver lá dentro e consiga sair conforme ele e a família planejaram, que é concluir esse curso, sair de lá com uma perspectiva de futuro, com expectativas de alcançar outros caminhos (CCTEMI 1).

A gente fazia de tudo para o aluno não abandonar. A gente chamava, conversava, perguntava se estava tudo bem, o que é que estava acontecendo, porque ele estava deixando os estudos tão de lado, e a partir dos relatos dos alunos – é igual eu falei – a gente tentava intervir, falando com os pais, tentando entender mais ou menos como era a lógica deles dentro de casa (CCTEMI 2).

Essa ideia da função social da escola pública está em outros setores, como na CDAE, forte aliada da Coordenação de Curso do EMI. A CDAE está imbuída do compromisso social da escola e da transformação que carrega para romper com os ciclos de reprodução de mazelas, como destacam os relatos:

A gente está ali para atender os estudantes de forma isonômica, trazendo toda a perspectiva da assistência estudantil como uma possibilidade de que esses estudantes tenham a oportunidade de fato de acessar uma educação de qualidade, de concluir uma educação de qualidade, de poder acessar os espaços que eles decidirem acessar no futuro próximo. É isso o que a gente respeita. É uma missão (CDAE 1)

O nosso trabalho é desconstruir, romper com esse ciclo de desigualdade. Não há espaço melhor do que a educação para se fazer isso. Ter pessoas historicamente excluídas desse espaço educacional, vê-las realizarem seu sonho de concluir o curso e acessar espaços melhores é uma realização profissional muito grande. É isso. Eu acho que falei demais (CDAE 1).

Referente ao papel do Coordenador de Curso do EMI, na visão dos próprios atores desta coordenação, é figura responsável pelo direcionamento das ações do curso, pelos processos de aprendizagem e acolhimento do aluno como pontos

fundamentais. Estabelecimento de diálogo e relação com docentes, alunos e famílias, convergindo ações e setores em atenção ao estudante, superando as questões administrativas:

Mas assim, para mim, uma das questões principais é a aprendizagem, é o acolhimento. Quando você está falando em educação profissional e tecnológica a gente tende a pensar muito em uma questão mais dura das ciências exatas e tal, mas esse acolhimento ele é extremamente importante, por quê? A gente lida com menores de idade. Você lida com pai, com família e aí eu não vou entrar no conceito de família, mas famílias diversas. Com contextos completamente diferentes, então se você não tiver essa percepção, sabe? De acolher e aceitar isso, realmente o trabalho fica muito difícil, porque você vê de tudo em uma coordenação. A coordenação às vezes é até um confessorário, acaba virando. Então assim, esse acolher eu acho que ele é fundamental (CCTEMI 1).

(..), mas você está no leme e para onde você vai a coordenação vai. Se você vai para baixo, você vai para baixo, entendeu (CCTEMI 1).

Eu acho que o coordenador, além dessas atribuições que ele já tem, que é de verificar se o curso está correndo bem, se os professores estão fazendo tudo aquilo direitinho: diário, o fechamento de notas... como está sendo esse tratamento professor e aluno, que o coordenador também faz, tem que ter aquele olhar para o aluno. Então eu acredito – resumindo a sua pergunta – que o coordenador, ele tem que ser aquele elo do curso com o professor, mas ele também tem que ser um elo do aluno com a CDAE. O coordenador, ele também tem que saber o que está acontecendo entre a CDAE e o aluno (CCTEMI 2).

Sob o aspecto da racionalização do trabalho, destaca-se a categoria núcleo da coordenação como movimento inovador na estrutura organizacional. Entretanto, essa mudança foi fluida, sem processos burocráticos, emergiu da própria racionalidade escolar para alcançar seus objetivos, conforme Paro (2012). Nesse núcleo, há um movimento de coordenação compartilhada ou colegiada, em que os dois coordenadores do EMI decidiam conjuntamente sobre a organização do trabalho. As tarefas eram articuladas e divididas entre eles, potencializando a ação da coordenação conjunta, “[...] apesar de cada um coordenar um curso diferente, eles trabalhavam como se os dois coordenassem os dois cursos. Então, um ajudava muito o outro” (CCTEMI 2).

Essa liderança conjunta tornou-se inovadora, pois tirou o estrelismo e a incumbência de um só líder para compartilhar o que cada um não tem afinidade/habilidade suficiente para tratar de certas atividades. Juntos decidiam e um deles tomava a frente, a partir diálogo. Emerge-se a racionalidade escolar própria da organização fluida das atividades da coordenação tendo em vista sua especificidade. Nesse sentido, Paro (2012, p. 177) preconiza que “[...] a administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”.

A articulação do trabalho conjunto foi brilhante. Trouxe fluidez para o desenvolvimento do trabalho e mais leveza na condução como reporta a coordenação: “Era muito legal, eu gostei muito de participar da coordenação, justamente porque era um dando suporte para o outro” (CCTEMI 2) . Na divisão de tarefas, refletia o trabalho mais fluido como exposto na seguinte narrativa: “Por isso que era muito legal a gente trabalhar juntos” (CCTEMI 2).

Cabe destacar a liderança profissional como ponto chave do desempenho em escola eficazes. Esse fator é referenciado nas pesquisas nacionais e internacionais, o que implica envolvimento e conhecimento sobre o que ocorre em sala de aula, incluindo currículo, estratégias de ensino e o monitoramento do progresso (Ruiter et al, 1979; Mortimore et al, 1988).

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995), ações da liderança relevante são transitar com frequência na escola e manter um bate-papo com os professores. São medidas que projetam sua competência. Todavia, a liderança do diretor abordada isoladamente, pode ter pouco efeito sobre a eficácia escolar, mas se combinar a outros fatores-chave de alto desempenho, o impacto mais promissor sobre o desempenho e progresso dos alunos. O Coordenador de Curso do EMI é considerado um diretor de curso que exerce influência sobre a cultura escolar, nas atitudes e nos comportamentos, conseqüentemente, nos processos de ensino-aprendizagem.

Outro movimento se sobressai é a atuação da coordenação pedagógica (no período era composta por apenas uma pessoa) dentro da própria Coordenação de Curso do EMI. No primeiro momento em ações esparsas e um segundo momento de forma física e articulando atendimento aos alunos, no qual já realizavam alguns encaminhamentos, quando a Coordenação de Curso do EMI não estava presente.

Essa ficou como Núcleo da Coordenação de Curso do EMI composta por dois coordenadores e um pedagogo, ratificado na fala da participante da CDAE 2: “[...] o pedagogo era mínimo, porque tem várias questões que poderiam ali ser mediadas pelo pedagogo, não precisaria de ser o coordenador de curso”. Ela remeteu o exemplo da pedagoga que trabalhou junto ao Núcleo da Coordenação de Curso do EMI.

O movimento da coordenação em busca dos fins educacionais está posto em Paro (1993, p. 136): “[...] uma administração escolar que pretenda promover a racionalidade das atividades no interior da escola deve começar por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar”. Esse exame das

atividades tem confluência para própria especificidade escolar e rearranjos organizacionais de forma fluida.

A racionalização das atividades do cotidiano escolar da Coordenação de Curso do EMI está relacionada a compreensão do seu papel, especialmente, pelo trato com o público menor de idade em fases de descobertas e transformações inerentes da adolescência, juntamente com as famílias e os docentes. O trabalho da Coordenação de Curso, quanto a outras funções no *campus*, perpassa pela centralidade no acompanhamento do estudante de forma global, na fase específica da adolescência e nas preocupações administrativas e organizacionais do curso:

[...] mas no dia-a-dia a gente percebe que principalmente os setores que cuidam dos alunos, cuidam não só dos alunos daquele curso, mas cuidam da escola inteira, e os alunos do ensino médio integrado são crianças, muitos entram na escola pequenos, tem uns bem pequenos, que você vê que são crianças, e requerem muito mais atenção que os adultos, então, aí, o atendimento de alunos, por mais que possam, tem coisas que não conseguem atender, enfim, o que quero te dizer? Que os coordenadores de curso são muito procurados e precisam fazer um papel muito ativo (CCTEMI 1).

Nós, na posição de coordenadores, a gente é extremamente sobrecarregado. Porque... é como eu falei. A gente não pode pensar só no curso. Se a gente pensar só no andamento do curso, na parte física do curso, digamos, estaria ótimo. Mas a gente tem que também entender que o nosso curso está diretamente ligado por pessoas, e essas pessoas são adolescentes que estão na fase de muita transformação física, emocional. Isso influencia muito o nosso trabalho (CCTEMI 2).

É um aluno, é um professor que vem, aí você conversa com um colega, conversa com não sei o que, é um pai que quer conversar com você, é um aluno que quer conversar com você sobre uma situação. É um que briga, é um que xinga, é aluno que peita você, que, sabe? Então assim, que xinga você e fala: "isso não é para mim, isso é para você" e você chama para conversar e você lida com tudo isso. É uma coordenação muito, muito complexa e acaba que a gente vai trabalhar a burocracia bem depois (CCTEMI 1).

são os cursos que apresentam mais demandas espontâneas, na prática vai precisar alguém precisando de alguma coisa. (CDPD)

Porque, como eu te falei, é uma coordenação que a gente apaga fogo todo dia, não é fácil, ela é bem complexa mesmo (CCTEMI 1).

As questões burocráticas normalmente eram resolvidas depois do horário das aulas. As demandas chegavam a todo momento: “[...] porque você está aqui começando a mandar um e-mail: o pai do fulano quer falar com a senhora, professora, eu menstruei, professora eu estou com dor de cabeça, tem um remédio aí?” (CCTEMI 1). Diante de problemas assim, revela a falta de estrutura de pessoal da Coordenação de Curso do EMI para o atendimento do trabalho. O coordenador tinha que parar o trabalho de organização para atender esse público, por não ter com quem dividir a demanda a ser acolhida.

A consciência do trabalho realizado como síntese do empenho de outros

setores/profissionais é essencial, correspondente à categoria trabalho realizado em conjunto com outros setores/profissionais. Ao questionar a Coordenação de Curso do EMI qual dimensão do trabalho é mais importante para o sucesso do *campus*, ela explicou assim: “[...] não tem uma, é um conjunto, sabe? É um conjunto. Não tem, não é isso aqui que vai funcionar, não, é todo um trabalho que é realizado e pode ser realizado para que o aluno consiga o êxito” (CCTEMI 1). Ratificou que “Então é sim, é muito complexa essa coordenação e você está disposto a trabalhar, a se qualificar e a aprender também junto com os outros e fazer essa troca é fundamental”.

O trabalho em conjunto com outras áreas e profissionais totaliza a escola eficaz com processos que funcionam para o alcance de resultados acima da média distribuídos com equidade. A consciência do trabalho em equipe comunga para o sucesso: “E foi muito bacana isso, mas assim, o trabalho de parceria, a equipe era muito boa, porque a gente não faz nada só” e “trabalho em equipe é fundamental” (CCTEMI 1). O esforço para o trabalho em conjunto é favorável: “A gente tem trabalhado muito em parceria” e “É por isso que às vezes a CDAE colabora muito com a coordenação de curso, porque muitas questões são resolvidas e encaminhadas pela própria CDAE” (CDAE 1).

O trabalho em parceria, destacou-se a equipe da CDAE. Por tudo o que o setor significa, há dois apontamentos em distinção. Primeiro, a existência da política que ampara a atuação do setor composta por uma equipe multidisciplinar, pelo que assim expressa:

A gente prioriza o acompanhamento dos núcleos especializados. Teve alunos que passaram por atendimento psicológico. Teve alunos que foram acompanhados pelo serviço social, acompanhados pela pedagoga. A gente tem uma demanda grande e prioritária também. A gente atende com muita atenção o ensino médio (CDAE 1).

A equipe multidisciplinar também prestava apoio aos outros setores, como espécie de orientação na condução com os adolescentes em situações adversas. A coordenação a que conduzia o Projeto Tutoria Escolar disse: “O aluno me disse que está passando por esse tipo de situação, uma violência dentro de casa. A gente sempre recorria à CDAE (Tutoria Escolar 1). Esse setor também auxiliava em alguns desdobramentos de atividades da Coordenação de Curso do EMI, sendo reconhecido o trabalho conjunto no trato com os adolescentes conforme relatos:

A CDAE também auxiliava muito bem a gente nisso, por causa do auxílio... que a CDAE tem que verificar a frequência dos alunos que recebem auxílio

(CCTEMI 2).

A gente tem trabalhado muito em parceria. É lógico que às vezes a gente tem intercorrências em função da personalidade de cada coordenador. Vai variar de fato. Às vezes você tem muito mais afinidade com uma coordenadora do que com a outra. Essa afinidade vai facilitar um diálogo mais fluido, com um arranjo que dê mais certo lá no final (CDAE 1).

tem que ter aquele olhar para o aluno, juntamente com o trabalho da CDAE (CCTEMI 2).

Outra questão é a cobertura de atendimento da CDAE em todos os períodos, sendo o único setor a ter esta política “[...] a única coordenação do *campus* que funciona 13 horas ou 14 horas. Eram 14 até 2017, agora são 13. Acaba sendo um lugar que é de grande fluxo dos estudantes e, conseqüentemente, passa de tudo lá” (CDAE 2).

Esse *campus* não conta apenas histórias de sucesso, mas dificuldades na racionalização do trabalho que emergem cinco grandes questões: a sobrecarga de trabalho, falta de estudos, evidências estatísticas e resultados esparsos, corporativismo e falta de formação dos vários atores para a especificidade da educação.

A sobrecarga no trabalho evidenciada na Coordenação de Curso do EMI pode ser apontada como falta de eficiência da instituição na fixação nesse papel, bem como das suas especificidades. Para o alcance eficaz dos objetivos educacionais, é imprescindível desenhar/ressignificar papéis dentro da identidade institucional, num processo de (re)construção do papel de seus atores para atingimento dos fins educacionais, com valores para o exercício pleno da cidadania para uma sociedade mais justa e democrática.

Para tanto, é necessário fazer o caminho da derivação teórica desses papéis e sua aplicação na *práxis*. A coordenação é composta de um coordenador, apesar de São Sebastião ter efetuado a inovação organizacional nesse período, mesmo assim, ainda ficou sobrecarregado o trabalho, afetando seu desenvolvimento:

Porque às vezes você não consegue dar conta da demanda do aluno, porque você está envolvido com coisa administrativa, e depois também você não consegue envolver coisa administrativa quando você está envolvido com coisa do aluno. E nesse bolo todo ainda tem você dar aula. Você ainda é professor (CCTEMI 2).

Então não é fácil, na verdade eu ia fazer minhas coisas de noite quando terminavam as aulas. Aí que eu ia checar os e-mails, pedir material (CCTEMI 1).

Às vezes eu saía do *campus* 10 da noite (CCTEMI 2).

O instituto precisa imediatamente de mais servidores. A gente precisa de quadro técnico para dar suporte às nossas coordenações. É só um coordenador de curso para dar conta dessa gama toda. A gente ouve muito

que as coordenações de curso estão muito exaustas, muito cansadas, porque têm muitas questões para encaminhar e não dão conta. Elas não têm um suporte técnico que possa apoiá-las na resolução e encaminhamento das questões (CDAE 1).

Então, quando a gente pensa nessa ligação de professor-curso, aluno-CDAE, tudo isso é um exagero de trabalho. Porque às vezes você não consegue dar conta da demanda do aluno, porque você está envolvido com coisa administrativa, e depois também você não consegue envolver coisa administrativa quando você está envolvido com coisa do aluno. E nesse bolo todo ainda tem você dar aula. (CCTEMI 2).

Os entrevistados relataram a falta de estudos, evidências estatísticas e resultados esparsos que impactam na própria organização do trabalho, pois como saber se deve ou não continuar um projeto ou uma atividade sem evidências de sua eficácia, se o projeto está cumprindo o seu objetivo. Isso remete à necessidade da tomada de decisão por evidências para refletir um trabalho sólido com escolhas conscientes, o que ainda não acontece no *campus*. O resultado de alguns projetos não se conhece com base em estudos, somente por algumas evidências esparsas, mas não foram avaliados de modo sistemático:

A gente não chegou a fazer um estudo. A CDAE queria muito fazer vários estudos, mas às vezes não há pernas para fazer um levantamento de dados, porque a gente está o tempo inteiro trabalhando nesse atendimento direto ao estudante. (CDAE)

É muito comum a gente encontrar estudantes que acessaram a universidade ou estão no mercado de trabalho. Inclusive a gente faz o ensino técnico para que eles acessem diretamente o mercado de trabalho. Nos procuram para dizer que conseguiram seus sonhos, que estão conseguindo trilhar o caminho de realização do sonho. Isso é muito importante. (Tutoria Escolar 1).

Eu fico feliz de saber. Esses dados que você trouxe sobre ensino médio, de ter percebido que a tutoria pode ter contribuído de alguma forma, eu fiquei muito satisfeita. Os relatos que a gente tem são relatos pontuais, como eu lhe disse. A gente sabe que está funcionando, sabe que foi legal, mas faltou mais pesquisa (Tutoria Escolar 1)

Mas é fundamental que a gente tenha estudos para que a gente possa entender o que está acontecendo, para a gente criar uma informação que nos dê elementos para mudar uma trajetória ou seguir uma trajetória que está dando certo, não só para a gente, mas para o *campus* de uma forma geral. (CDAE 1)

Sem falar que todo projeto tem que ter uma avaliação, tem que ter uma análise. (Tutoria Escolar 1)

Pelos relatos, comprova-se a necessidade de uma organização da Coordenação de Curso do EMI para que haja acompanhamento da eficácia dos projetos que a escola abarca, ou seja, da avaliação, como aponta Lück (2009), indicando melhorias, progressos ou mesmo a interrupção. Também o aspecto do corporativismo profissional que de alguma forma afeta as escolhas na organização do trabalho como um todo e na resolução de conflito. Nesta situação, o lado convidado a mudar é o do aluno, o mais fraco socialmente e estruturalmente, como expressou o

participante “A gente não interferia na posição do professor, mas a gente tentava questionar a postura do aluno e entender o porquê ele estava tendo aquele tipo de postura” (CCTEMI 2).

Na questão da falta de formação dos vários colaboradores que congregam a escola para a função educativa, têm-se porteiro, faxineiro, técnicos e outros. Todos os profissionais da escola corroboram para a função de educar: “Quem está lá dentro, quem está aqui dentro é educador, então do corpo docente a todo processo, quem está na limpeza, quem está na vigilância e a gente não percebe isso” (CCTEMI 1). Esta consciência está em consonância das ideias de Vasconcellos (2009) que remetem ao trabalho pedagógico a todos que estão envolvidos no processo formativo.

Mas precipuamente está a formação do próprio coordenador, pois ele direciona as ações da Coordenação de Curso do EMI que impacta o corpo docente e o discente. Evidencia-se a falta de amparo institucional para o cumprimento dessa função: “Olha, a gente não tem um manual assim quando a gente fala: “a gente vai ser coordenador e tal”, uma galera não quer pegar” (CCTEMI 1).

Para Sander (1995), sob o aspecto da eficiência aplicada a educação, é responsabilidade da organização educativa especificar para os cargos o que e como fazer. Sem a especificação, ocorre a falta de eficiência organizacional do IFB. Mesmo com a normativa, as funções apresentam muitas limitações, pois não trazem representatividade das dimensões do trabalho da coordenação do CCTEMI. A eficiência empregada não traz o conteúdo político e nem humano, assemelha-se à da administração clássica, como evidenciam as narrativas:

É difícil. Eu acredito que o papel do coordenador não tem que estar tão visado no curso, exatamente no curso. Porque se a gente for olhar as funções do coordenador, ele é muito diretamente ligado ao curso, ao funcionamento do curso, e não diretamente ao aluno (CCTEMI 2).

se a gente for olhar a parte dos perfis, do que está escrito no papel, do organograma, das normas [...] Pra mim, nesse organograma, ele não é claro quando ele diz o que o coordenador do curso faz no sentido de apoio aos alunos, lá ele diz assim, o coordenador do curso coordena o curso, cuida das disciplinas, do plano de curso, ele fala que conversa com o mercado para poder fazer acordos de parceria, um papel do meu ponto de vista mais institucional de curso, ele cuida do curso [...] A questão mesmo de convênios, acordos, papelada, se você for ver no nosso mapa de tarefas de coordenadores de curso, em nenhum momento aparece a palavra aluno (CCTEMI 1).

A organização do trabalho docente para o alcance dos fins institucionais se dá por meio do monitoramento do trabalho, capacitação, reuniões e planejamento e por

fim a organização curricular. O monitoramento do trabalho era realizado, especificamente, na relação entre docente e discente, no preenchimento do diário e no fechamento de notas: “eu ficava verificando os diários dos professores. Tudo em relação à frequência, e se os diários estavam atualizados” (CCTEMI 2). Na divisão de tarefas entre coordenadores, ela imcubiu-se dos diários.

O direcionamento e o alinhamento do trabalho eram realizados por meio de reuniões e planejamentos em conjunto com docentes e outras áreas: “Então assim, eu acho que são essas questões. Isso, na minha percepção, só foi possível por conta dos encontros, ter essas reuniões diárias” (CCTEMI 1).

Houve vários encontros para alinhamento entre as equipes e para capacitação dos docentes nas ferramentas de trabalho como PIT, RIT e SGA, como expressado no seguinte trecho: “[...] chega um servidor e não sabe mexer no SGA, cara. Ele não sabe nada, absolutamente nada como é que isso funciona. Tem que ter, eu acho que isso também é uma das atribuições que o coordenador tem que ter” (CCTEMI 1). Quanto à organização curricular, eram trabalhadas a integração curricular e a adaptação de alguma necessidade do público assistido e a interdisciplinariedade:

[...] a gente tinha uma disciplina, um projeto integrador para trabalhar ali todo mundo junto (CCTEMI 1)

É, só o ensino médio. Então: "gente, olha, eu estou fazendo isso, vamos juntar com isso, eu estou trabalhando com essa temática". Vai vir o dia do meio ambiente, então uma coisa que funcionava lá que eu achei bem legal que a gente foi vendo isso: "então o grupo de pesquisa da área, o NEA, "o grupo de pesquisa da área vai fazer as atividades relacionadas ao dia do meio ambiente. O grupo educar com a diferença vai fazer as atividades relacionadas ao 8 de março e ao 20 de novembro", então a gente começou a fazer isso. E isso surgiu no planejamento coletivo (CCTEMI 1).

Nós trabalhávamos os sábados letivos, por exemplo, [...] era trabalhar com a questão da gravidez na adolescência. Então nos sábados letivos eu lembro que nós fazíamos vários debates, levamos, uma ginecologista, obstetra. [...] Falava do impacto disso para nós mulheres, porque pode ser o melhor companheiro, mas o impacto de ser mãe é para nós (CCTEMI 1).

Trabalhar a questão da inclusão, trabalhar a questão do racismo, do sexismo, trabalhar isso nos nossos currículos. A gente tem que trabalhar no currículo, é um currículo ainda eurocentrado como diz uma amiga minha, brancocêntrico (CCTEMI 1).

O ano passado, por exemplo, aqui nos sábados letivos eu comecei a fazer isso junto com mais duas colegas. Eram três colegas, professora de filosofia, professora de língua portuguesa e inglês e sociologia. Então o que que a gente via? Passamos documentário sobre o tabu da menstruação e começava assim, começavam a rir: "professora, minha mãe não fala sobre isso" (CCTEMI 1).

Ressalta-se o papel da pedagoga na qualificação do trabalho docente, no qual os próprios coordenadores, em seus discursos, deixava encargo dessa coordenação.

Em observação, alertava sobre práticas ou mediava soluções para os discentes de maneira que qualificava o trabalho pedagógico, como exposto:

A coordenadora sempre falava, sempre chamava a gente a atenção, porque às vezes a gente não está. [...] É, era a coordenadora pedagógica: "a gente pode fazer isso, a gente pode fazer aquilo, a gente pode recuperar aqui, a gente tem que trabalhar isso" e se não era possível, a gente teve sim alguns alunos que reprovaram e aí faz o; fica em dependência (CCTEMI 1).
Quem que por um acaso ia conversar especificamente sobre a metodologia aplicada era a coordenação pedagógica, quando fosse necessário (CCTEMI, 2).

A atuação da pedagoga representava a coordenação pedagógica, ia em direção ao alinhamento pedagógico das práticas dos docentes, buscando alternativas, sob a perspectiva da qualidade educacional para o alcance de todos. Um aspecto importante na racionalização dos trabalhos foi a construção de um ambiente favorável, cujas marcas são da escola eficaz (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; ABRAMOVAY, 2004), caracterizada pelo diálogo, acolhimento e afeto por professores e alunos

Professores: então você tem que ouvir, você tem que acolher, tem que ser respeitoso com os colegas, tem que chamar na hora que tem de chamar atenção e ninguém precisa saber (CCTEMI 1).
Mas tudo com muito respeito ao professor, ao trabalho do professor. O que eu acho que talvez a gente fizesse como um todo" (CCTEMI 2).
Então, a gente procurava deixar os professores muito a par da situação, de acordo com o relato dos pais, o com o laudo que já tinha (CCTEMI 2).
Alunos: E eu acho que eles se sentiam muito em casa. Eu vejo muito isso dos alunos do São Sebastião... que eles viam o IF, o *campus*, como se eles... A gente via que eles se sentiam muito à vontade, de estar lá (CCTEMI 2).
Era de ele entender as atitudes que ele estava tendo, o que as atitudes dele iriam propiciar para a vida dele, acadêmica. No caso, era uma reprovação, ou muitas recuperações... A gente fazia mais ou menos nesse sentido (CCTEMI 2).
O *campus* como um todo, ele é agregador (CCTEMI 2).
Lá na biblioteca, eles montaram um ambiente, um sofazinho aconchegante, que os meninos poderiam dormir se quisessem, durante a tarde... Tem um espaço lá fora – eu tenho muita saudade de lá, falo com muito carinho – entre as árvores, que colocaram redes para os alunos (CCTEMI 2).
eu vou ter que conversar, eu vou tentar ser a mais acolhedora possível. Não é assistencialista, não é aquela coisa de falar que fulano é coitadinho" (CDAE 1).

Organizados estrategicamente pelo diretor, a disposição dos espaços no *campus* propiciava uma integração e harmonia como descritos nas narrativas abaixo:

Lá em São Sebastião a gente ficava todo mundo junto em uma sala. Então ficava a direção de ensino aqui, dentro de uma outra sala ficava a coordenação pedagógica, a coordenação do ensino médio, do subsequente, entende? Então a gente; só a graduação que ficava em outra sala. Então essa troca ali: "gente, está tal coisa assim" aí o professor entrava e falava: "gente, fulano aconteceu isso, fulano aconteceu aquilo que não sei o que, não está

bem não" e aí a gente chamava uma conversa, sabe? Então também tem isso (CCTEMI 1).

Naquela sala dos servidores fica o armário nosso dos docentes. Tem geladeira, tem fogão, tem pia. [...], então a gente almoçava todo mundo junto ali. Servidor, professor, técnico e a gente dialogava muito. Então acho que isso facilitava também essa estrutura que a gente tinha também no *campus*. Eu não vejo com escassa não, acho que porque a gente acabava realmente dialogando. Eu não sei como é que está agora, chegou muito docente. Aqui, por exemplo, têm colegas que eu nunca conversei, que só dá aula na área de gestão e negócio. Isso é ruim, porque você não conhece os seus pares. Lá em São Sebastião não, a gente acabava conhecendo. Mesmo que não trabalhasse por conta desses encontros dentro desse espaço que eu achei que foi uma sacada muito boa na época do nosso diretor (CCTEMI 1).

O clima harmonioso repercute em pessoas comprometidas e motivadas. Outro fator é ambiente favorável ao trabalho que viabilizam a melhoria no desempenho dos alunos:

Tinha situações em que o professor queria conversar com os pais, e a Tinha situações em que o professor queria conversar com os pais, e a gente marcava um horário (CCTEMI 2).

Então, a gente construiu assim com muito carinho, porque a gente estava querendo muito (CCTEMI 1).

Então assim, a equipe era muito afinada, a gente queria muito que as coisas dessem certo (CCTEMI 1).

quando a gente percebia que o aluno estava mal, o professor ele já ia chamando (CCTEMI 1).

Parecia uma coisa já automática. Tinha situações em que o professor queria conversar com os pais, e a gente marcava um horário. E estavam lá o coordenador, os pais, e às vezes os alunos. (CCTEMI 2)

Mas eu não estou vendo nada que a gente promovia. Parecia tudo muito automático. Não consigo lembrar da gente promovendo nada, só indo. (CCTEMI 2).

Essas características do *campus* denotam fatores de alto desempenho das escolas eficazes, explicitado tanto nas pesquisas nacionais e internacionais.

4.4.2 Organização da Formação Estudantil em Superação a Realidade Social

O processo pedagógico resulta no aluno educado, cuja materialização é o seu produto da apropriação do saber e da sistemática de racionalização do trabalho e mobilização de pessoas. Por conta dos processos de exclusão estrutural que repercutem no microcosmo da escola, é necessário ir além da organização de praxe, com projetos que resgatem sujeitos da exclusão in *cursus*, para a transformação da realidade concreta.

A prerrogativa para o atingimento do aluno, em detrimento da sua condição socioeconômica fragilizada requer organização, movimento em direção à superação das contradições sociais, como aponta Coleman (2008) para quem as melhorias na

qualidade da escola afetam, mais significativamente, os menos favorecidos, pobres e os negros.

Ao estabelecer uma ordem inicial, como preconiza Bardin (1977), a primeira categoria que sobressai diz respeito às condições desfavoráveis: alimentação, exclusão e racismo que são tensões provocativas ao acesso eficaz. As narrativas formulam críticas ao sistema de violência simbólica e física produzida pela exclusão estrutural social, educacional, econômica e do silenciamento dos processos de racismo que refletem nas instituições de ensino.

Há uma tendência ao apagamento proposital das desigualdades em detrimento da raça/cor, uma tecnologia que hierarquiza brancos e negros, naturalizando as desvantagens constituídas ou mesmo os privilégios, sob comando do capitalismo. Denunciando a política da ignorância, da branquitude de não saber, de não ter que saber, de ter o privilégio de não saber, de acordo com Kilomba (2019), trata do privilégio da ignorância, de maneira que naturaliza o não lugar do negro objetificado, com sua humanidade negada.

É necessário se apropriar de uma visão crítica dos limites e alcance dessa situação para produção de políticas na própria instituição para interrupção de ciclos históricos de produção das mazelas sociais. A direção é da superação do silenciamento, apagamento dos processos de exclusão e racismo, como exposto:

Há um silenciamento nesse país desses processos. Do racismo, do sexismo, da violência. Então infelizmente estão passando por um período que há uma legitimação do racismo desse governo que pauta essas questões, que acha que isso é mimimi. Então quando isso se torna legítimo os racistas abrem as portas e estão falando à Deus dará o que eles acham que querem e bem entendem. Quando você silencia e quando você não tem um acolhimento, eu tenho utilizado muito essa palavra, porque assim, às vezes esse aluno não sabe nem nominar que ele está sofrendo racismo, que ele está sofrendo uma violência psicológica (CCTEMI 1).

[...] me incomodava muito ver as meninas, por exemplo, da limpeza e que não estudavam. E eu conversava muito com elas: "qual série que você parou?", "tal série", "você vai vir estudar aqui", "não, professora", "vai, você tem que estudar aqui", então essa política ela tem que ter. A gente é uma escola de ensino básico, técnico e tecnológico então você não tem um olhar para as pessoas que são limpeza. Você tem que criar uma estrutura nesse sentido e a partir de agora também do trabalho que eu venho realizando de gênero e raça, diálogo para diversidade, é importante você ter uma linha na formação dessas pessoas, porque senão você perpetua o racismo, você perpetua esse racismo genderizado nas palavras de Grada Kilomba. Quando a gente vê isso na limpeza, o corpo, que cor é essa que está na limpeza, que gênero é esse que está na limpeza. Eu pergunto para os meus alunos: "quantos professores pretos vocês têm?", "você conta no dedo, nesses dedos aqui", mas qual é a cor da limpeza? Então politicamente a instituição ela tem que ter: "são terceirizados", são. Importantíssimos para o andamento dessa instituição. Então proporcionar e permitir que essas pessoas estudem no Instituto é fundamental (CCTEMI 1).

No contexto de fragilidades, outra categoria que emerge como fio condutor de superação é a responsabilidade e compreensão do desenvolvimento na adolescência e as condições socioeconômicas. Esta diz respeito à compreensão dos atores da coordenação de uma fase específica da vida humana que os adolescentes estão passando, pelas transformações psicológicas, sociais, físicas e emocionais que vão afetar o processo de aprendizagem e influenciadas por aspectos socioeconômicos da estrutura familiar.

A responsabilidade educacional pela formação desse aluno pode-se vislumbrar três vertentes: compromisso social, político e legal, cujos valores são assumidos pelos atores. O compromisso social, político e legal revela ações dos coordenadores e de outros atores comprometidos com a transformação social: “Não é uma coordenação que lida com adulto e eu resolvo com você. Eu tenho crianças, eu falo crianças, adolescentes em processo de formação com todos os conflitos e desafios que é esse período da vida da gente” (CCTEMI 1).

A categoria estabelecimento da parceria família-escola é utilizada de forma regular na produção das narrativas e foi destacada como fator de alto desempenho desenvolvido na grande maioria das escolas eficazes, e tidas como essenciais em outras, como evidenciado nas pesquisas brasileiras (INEP, 2010). Há direcionamento para a parceria família-escola, de tal forma que sejam envolvidos na educação dos seus filhos com reuniões bimestrais para apresentação de notas, reuniões específicas com os pais. É estratégia para superação da dificuldade de aprendizagem:

A gente faz reuniões de pais e mestres, que o coordenador que abre a reunião. A gente tem um horário específico para atendimento aos pais. Lá isso acontece direto, não sei se acontece em outros *campus*, mas direto pais vêm conversar com a gente. Quase diariamente tem pai querendo conversar com a gente sobre o filho, sobre alguma coisa. Eu acho que isso é um grande fator, um grande diferencial. É a abertura que a gente dava para os pais se aproximarem da instituição, e a gente conversava com os pais e passava as informações para os professores. (CCTEMI 2)

Destaca-se, como fator de alto desempenho, a categoria monitoramento integral do aluno, ora indicada na revisão de literatura internacional como um dos pontos chaves encontradas nas escolas eficazes (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995), ora apontada como característica nas pesquisas brasileiras (INEP, 2010). A partir da ideia de formação humana integral legalmente constituída (CNE/CEB 06/2012), há desdobramentos das ações para o seu alcance como o

monitoramento integral do estudante que objetiva acompanhar, no interior da escola, todas as dimensões humanas (sociais, emocionais, políticas, econômica, cognitiva).

Aqui, consubstancia-se um importante papel da Coordenação de Curso do EMI, o acompanhamento do estudante. Estabelece um relacionamento mais próximo do aluno, verifica o seu progresso ao longo do percurso acadêmico. É o único que tem acesso às informações de todas as disciplinas com suas respectivas frequências e notas e outros processos acadêmicos estudantis que direcionados ao coordenador repassa aos professores

Os alunos eram acompanhados nos corredores da escola, dentro da sala de aula por meio das informações do diário com as notas e frequência, no conselho de classe nos processos de recuperação, como também pelos relatos da família. O monitoramento em diversos espaços e níveis pode ser observado nos trechos:

Às vezes, em uma conversa de corredor, em alguma conversa em que a gente pega algum estudante cabisbaixo, a gente já costura ali o encaminhamento para os outros núcleos, núcleo de pedagogia, de psicologia ou de serviço social. A gente faz muito essa frente de estar lá conversando com os estudantes diariamente (CCTEMI 1).

a gente entender essas questões dos alunos. Por exemplo: por que que o aluno está fazendo isso, por que que ele não vem, por que que ele dorme, por que que chora, por que isso. Saber um pouco da família nos dá um subsídio para poder auxiliar esses alunos (CCTEMI 1).

E uma coisa que o outro coordenador do CTEMI também fazia era meio que um serviço de bedel, no sentido de ficar rondando o *campus* e ficar falando: “você tem aula, você tem que estar na aula”. E mandava o menino para dentro da sala de aula (CCTEMI 2).

E a gente já sabia se o aluno estava faltando ou não estava faltando. Aqueles alunos que a gente percebia que estavam faltando muito, assim, três aulas seguidas, a gente já ligava para os pais (CCTEMI 2).

Esse monitoramento também é realizado, em alguma medida, por outros setores como a CDAE que, em paralelo ao coordenador, monitora a frequência e diálogo com os estudantes nos corredores num tom de observação. A coordenação pedagógica faz esse movimento nos conselhos de classe na proposição de recuperação dos estudantes com dificuldade de aprendizagem ou mesmo quando acionada pelos professores e coordenadores para acompanhamento específico. Mas há limitações nestas atuações, tendo em vista que esses setores atendem a todos os cursos do *campus*, enquanto que o coordenador tem visão e atenção dedicada ao curso, preocupando-se com o acompanhamento, pois quando tardio, em alguns casos, já não há mais solução:

Tem situações que às vezes chegam também lá na ponta e que não necessariamente chegam à CDAE. Às vezes a gente só vem saber quando a

situação já atingiu uma proporção que a gente não tem mais o que fazer (CDAE 1).

Se for um estudante que está faltando muito, a gente tenta identificar o motivo (CDAE 1).

A CDAE também auxiliava muito bem a gente nisso, por causa do auxílio... que a CDAE tem que verificar a frequência dos alunos que recebem auxílio (CCTEMI, 2).

A partir deste contexto de monitoramento e da teia de problemas, foram definidas estratégias de resolução. Dependendo do seu alcance, eram propostos projetos de intervenção do *campus*, configurando a categoria bastante relatada pelos entrevistados:

Por exemplo, o aluno que chega aqui, que não tem uma orientação para o estudo, porque você sai do ensino fundamental, aí você vira a chave: "você está no ensino médio", mas você tem que ter esse acolhimento. Então assim: "olha, você tem o estudo orientado, você vai aprender a fazer, como é a concentração, ver um filme, faz isso, faz aquilo" esse negócio, isso aí é importante para esse aluno, porque é pesado. São muitas disciplinas e se ele não tiver esse direcionamento de estudo, como é que estuda e tal não; fica muita gente assim no meio do caminho ali (CCTEMI 1).

Os projetos de intervenção eram criados internamente junto a outros setores e profissionais do *campus*. A produção de intervenção é denominada *práxis* criadora. Segundo Paro (2012), o processo de criação implica a idealização e a objetivação de uma novidade. Essa *práxis* serve para lidar com a dinâmica social e de mundo para gerar soluções aos mais diversos problemas que compreende a sociedade burguesa que exclui. A Coordenação de Curso do EMI e as equipes próximas perseguem a superação desta realidade por meio da *práxis* criadora.

A despeito da adoção dos projetos como uma prática institucional, foi apontado como fator de alto desempenho na pesquisa do estado do Ceará (2013), sendo desenvolvido o caráter multidisciplinar envolvendo atividades diversificadas, entre as quais a leitura, reforço escolar e o nivelamento escolar. As características dos projetos do *campus* São Sebastião convergem em uma natureza multidisciplinar, assim:

- **geladeira solidária:** foi constatado que alguns alunos estavam comendo a comida do colega, a partir daí iniciaram a coleta de alimentos deixaram na geladeira para trabalharem o respeito;
- **projeto para auto estima do aluno:** combater racismo, sexismo e violência;
- **monitoria diferenciada de matemática:** a professora treinava alunos para que estes replicassem para os outros colegas com dificuldade no

horário da monitoria. Ela ressaltou que o linguajar do aluno monitor com o colega ajudava na compreensão;

- **produção de manual para os alunos adolescentes:** portarem-se de forma adequada na instituição. Em resposta a problemas com namoros na escola, uso de drogas e vestimentas;
- **programa de estágio:** para auxiliar estagiários. Surgiu da necessidade de um aluno que estava sofrendo assédio moral e não sabia;
- **organização curricular adaptada a necessidade do público** os sábados letivos havia conteúdos, tais como: educação sexual, educação antirracista entre outros;
- **píncel:** grafite, *hiphop* e *skate* promovido por um integrante da CDAE, ao perceber que um aluno vestido com o estilo de *hiphop*, era muito pobre e a não obtinha a aceitação de colegas, ficava sem amigos;
- **píncel:** compra de bolas que viabilizou o campeonato e outros;
- **estudo orientado:** acompanhar os estudos, especialmente, os alunos reprovados;
- **projeto tutoria escolar** criado para efetuar acompanhamento e orientação dos alunos nos estudos.

Esses projetos de intervenção formam o trabalho da consciência dos alunos visando à mundaça (TOZONI-REIS, 2012), para o sentido de humanização em direção de criação de forças para a ação transformadora do próprio aluno e de suas condições (MARTINS, 2010). A função social da escola pública está em contraposição a hegemonia burguesa que precariza a formação do trabalhador.

Dentre as intervenções realizadas, sobressai o Projeto Tutoria Escolar, ofertado de 2016 a 2018, período da análise. A proposta, o tempo e a amplitude da oferta impactaram a comunidade externa e interna que somou para o atingimento do acesso eficaz. Esse projeto de extensão, emerge do diálogo da CDAE com a docente de Licenciatura para atendimento de uma demanda específica de um aluno que resultou numa ação piloto que mais a frente se tornou um grande projeto do *campus*.

O projeto foi construído intuitivamente, nas palavras de sua genitora (*práxis criadora*). Ela ressaltou que se tivesse tido mais tempo em dialogar com a CDAE e a Coordenação de Curso do EMI teria frutificado mais. Porém, devido à sobrecarga de

trabalho, não pode avançar. A solução emerge da realidade da própria escola. Neste sentido, observa-se que a mudança eficaz vem do interior da escola. A tutoria nos termos concebidos do projeto de extensão

[...] visa ao acompanhamento individualizado e coletivo de alunas e alunos do Ensino Médio Integrado [...]. Os encontros servirão como orientações de aprendizagem [...]. Por meio de uma escuta afetiva, o tutor ou tutora deverá criar juntamente com o estudante um planejamento individual que potencialize seus estudos, acompanhando-o na realização das ações propostas e propondo intervenções quando necessárias (MATOS DA ROSA; MENDES, 2017).

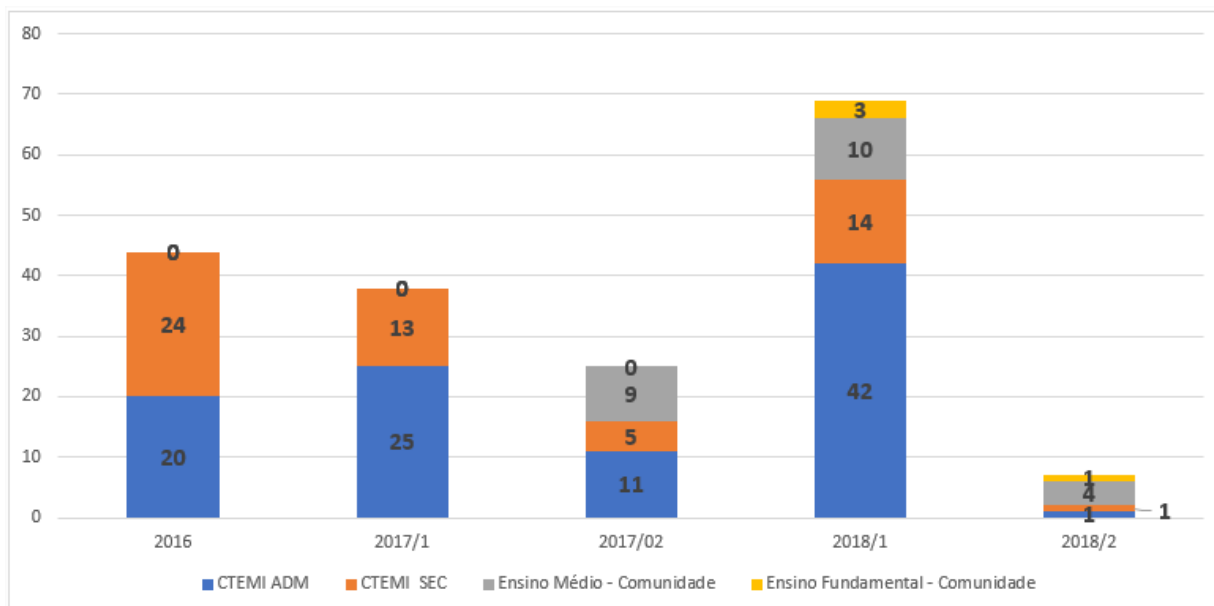
Nota-se que o projeto não era reforço escolar, mas acompanhamento do aluno. Ofertava subsídios para planejar e aplicar técnicas de estudo, estratégias de leitura e interpretação de textos. Estas atividades desenvolviam a consciência e análise de como conhecer junto à modelos de autorregulação da aprendizagem.

Para Silva, Simão e Sá (2004), a relevância dessa estratégia é comprovada por meio de estudos empíricos que indicam que os estudantes que regulam sua própria aprendizagem são mentalmente mais ativos, pois combinam as variáveis pessoais - conhecimentos, competências e motivações - proporcionando maior autonomia e controle sobre os processos de aprendizagem. A maioria dos estudos sobre a aprendizagem autorregulada assinala os principais fatores para a sua explicação, quais sejam: percepção de auto-eficácia, uso consciente de estratégias cognitivas e motivacionais e empenho na concretização dos objetivos, possibilitando aos estudantes mais autonomia no processo de aprendizagem e na realização de tarefas. A intensidade que o estudante dedica está diretamente relacionado com as crenças sobre suas competências pessoais em executar bem, de acordo com pesquisas.

A primeira oferta de vagas do Projeto Tutoria Escolar foi no segundo semestre de 2016. Registrou do total de matriculados, 45,5% ou 20 inscritos do curso de Administração e 54,5%, 24 em Secretariado, curso que obteve mais inscritos. No primeiro semestre de 2017 do total de matriculados no projeto, o curso em Secretariado contabilizou, 34,2%, 13 inscritos, tendo queda significativa, enquanto em Administração registrou 65,8%, 25 inscritos, a maior procura. No segundo semestre de 2017, as diferenças continuaram. O curso de Administração representou 44%, 9 inscritos; em Secretariado foram 20%, 5 inscritos. Contou com a participação da comunidade com 36%, 9 inscritos. Em 2018, houve aumento nas inscrições no primeiro semestre de 2018, mas, no segundo, teve queda bem significativa. Em

Administração, número de inscritos atingiu 51,9%, seguido do Secretariado com 17,3% ou 14 inscritos, a comunidade registrou 12,3% equivalente a 10 inscritos, conforme Gráfico 17.

Gráfico 17 – Inscrições no projeto tutoria escolar - 2016 a 2018.



Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo *campus* São Sebastião.

As informações do Gráfico 17 demonstram o período da oferta do Projeto Tutoria Escolar em que houve o maior número de alunos inscritos do curso de Administração nos anos 2017 e 2018, em relação ao curso de Secretariado. O atendimento aos alunos proporcionou um avanço na compreensão e utilização das suas aptidões pessoais. Viabilizou o domínio sobre os próprios processos de aprendizagem e reforçaram-se suas competências para adquirir conhecimentos. O estudante pode planejar, organizar e avaliar os processos adotados, frente às variações do contexto. Possibilitou que o aluno atingisse de forma intencional na construção de estratégias, segundo bases do pensamento da auto-regulação da aprendizagem (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004). Os alunos evidenciam suas oportunidades assim:

Tive a oportunidade de participar da Tutoria logo no meu primeiro ano de ensino médio, foi de fundamental importância ter tido a minha tutora durante esse período, pois com ela eu consegui criar uma rotina de estudos e adaptá-lo com o passar do tempo. Na Tutoria eu tinha um apoio e estímulo necessário para enfrentar a minha nova jornada/desafio que era prestar os vestibulares. Também como era tudo muito novo no Ensino médio e saindo de uma convivência mais infantil para essa nova realidade, com estudantes mais velhos, me ajudou de certa forma no meu amadurecimento pessoal (Aluno 1).

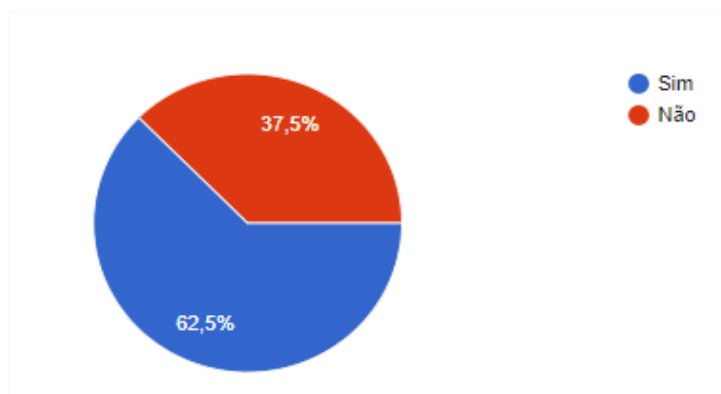
Pude fazer um melhor planejamento nos meus estudos (Aluno, 2).
A criação de uma agenda, uso essa técnica de organização até hoje (Aluno, 3).
A parte de aprender a me organizar mais (Aluno, 4).
A ajuda com a organização do meu tempo (Aluno, 5).
A troca de experiências com uma pessoa mais afrente do que eu na vida acadêmica (Aluno, 6).
Cronograma (Aluno, 7).
Principalmente o planejamento acadêmico, seja ele de horário ou de estudos (Aluno, 8).

Os estudantes comprovam a contribuição do projeto que também proporcionou o aumento de concluintes do curso de Administração evidenciado pelas taxas de 90,6%, em 2017 de concluintes e, em 2018, foram 91,7%. O curso de Secretariado apresentou em 2018, 79,4% de concluintes, que correspondeu à taxa acima do esperado tanto a nível nacional quanto da região que está instalado o *campus* do Distrito Federal. é a contribuição para acesso eficaz.

O último apontamento referente ao projeto, sem a intenção de reduzir todas as ricas contribuições por ele operadas, o acesso aos níveis mais complexos de educação. Dos alunos que participaram do projeto, 62,5% afirmam ter passado em universidade federal, enquanto 37,5% disseram que não, conforme o Gráfico 19.

Gráfico 18 – Alunos que passaram em universidade federal e frequentaram a tutoria.

N=16 alunos



Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo *campus* São Sebastião.

As contribuições do projeto se firmaram tanto para coordenadores entrevistados quanto para alunos que responderam ao questionário. Eles ratificaram a importância e o impacto do projeto na vida pessoal e acadêmica dos estudantes: “Espero que esse projeto continue, e que muitos outros estudantes possam ter acesso a ele. Eu amei ter feito parte da Tutoria, me ajudou muito em meu desenvolvimento pessoal e como estudante” (Aluno 1).

Por fim, a trama estabelecida pela lei de criação dos Insititutos Federias assevera sobre a trilogia ensino, pesquisa e extensão, sob a centralidade do trabalho. Essa trilogia também é ratificada na diretriz curricular da educação profissional técnica (CEB/CP 6/2012) se materializa, de forma ímpar, na categoria projetos de Iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais como vetor que cumpre algumas das finalidades da educação profissional técnica de nível médio.

Com caráter sistemático e estruturado, tanto os projetos de iniciação científica, o estágio, a extensão quanto aos eventos científicos e culturais mobilizam a comunidade acadêmica. Projetam uma formação crítica de apropriação da própria realidade, quanto da autonomia e responsabilidade. A Coordenação de Curso do EMI objetiva fomentar nos alunos a participação nos projetos:

Outra coisa, participação de projeto, participação de PIBIC para o ensino médio. Eu tive uma bolsista de PIBIC e eu vejo o quanto que aquilo foi importante para a gente, porque a gente fez junto com o professor Raimundo, que era o professor de geografia e o professor de matemática, nós fizemos um projeto falando sobre o mapeamento em São Sebastião dos salões que tratavam ou não da estética do cabelo afro. Saímos de ônibus com esse aluno, fizemos visitas de campo, mapeamos e isso se desdobrou em um projeto de pesquisa de PIBIC. Então esse sentimento de pertencimento, esse sentimento de que você está fazendo uma pesquisa é muito bacana (CCTEMI 1).

Outra coisa que a gente trabalhava muito era; a gente tem um dinheiro, como é que dá o nome daquele projeto que nós tínhamos? Que os alunos participavam. Tinha feira, é tipo uma feira de língua e nós tínhamos uma; que é um edital que sai e o aluno que é responsável [...] (CCTEMI 1).

De ter projetos que tratem sobre essas questões, de fomentar pesquisa, de fomentar que esse aluno ele é capaz de ir fazer um estágio fora: "olha, tem tal coisa aqui, vamos se inscrever. Tem PIBIC, vamos se inscrever"

A gente teve no segundo ano a criação da empresa júnior, nós tínhamos um curso, a professora de artes oferecia um curso e o professor de música também.

Eu tive um pincel de grafite, hip hop, skate, porque só tinha um aluno que se vestia com estereótipo de hip hop, com aquela bermuda no joelho. Era muito atípico, porque não tinha amigo, não tinha ninguém. A gente fez um projeto que tinha discussão de música, tinha professor de dança, que era do *campus* Brasília, os estudante, teve um professor de grafite, a gente grafitou um prédio inteiro do IF. Só foi possível porque eu identifiquei, na entrevista, que ele tinha uma condição de pobreza e tinha uma característica, estereótipo, de não aceitação do grupo. Você faz um projeto, o menino se sente parte, fica se achando porque é dono de um projeto, e isso repercute lá (CDAE 2).

A gente tinha um FIC que era cuidador de dois e o FIC monitor infantil, então a gente tinha acesso à comunidade muito grande. Então a gente ia nas creches, a gente tinha uma parceria com a Lu do Criarte então a comunidade estava lá dentro. E isso é muito importante para você se sentir: "eu faço parte também, eu posso entrar aí", isso é importante. Então essa dimensão eu tenho essa percepção hoje, mas a gente já fazia isso.

Nesse contexto, algumas das atividades de pesquisa culminaram em eventos científicos e culturais, que efetivam a comunicação científica com a comunidade.

Também criam vínculos como observado pelos entrevistados. Essa é uma das políticas do IFB para comunicação científica com a comunidade e eventos artísticos que viabilizavam a autonomia, responsabilidade dos estudantes e a participação da comunidade:

É, porque você trabalha ali no dia do evento, todo o protocolo, tudo que você estudava estava sendo avaliado. Nossa, cada jantar, cada coisa assim. E isso é legal de você ver, como que eles enquanto secretários, enquanto na administração o que que você vai aprender, o que que você vai trabalhar. Bem legal (CCTEMI 1).

Os eventos que estavam programados no calendário, a gente cumpriu, e cumprimos com êxito também. E uma coisa, que fez parte do nosso planejamento daquele ano, foi um intervalo cultural (CCTEMI 2).

A gente levava muito a sério a semana acadêmica. Nessa semana acadêmica tinha trabalhos feitos pelos alunos, exposição de trabalhos feitos pelos alunos. A gente sempre trazia palestra, a comissão responsável por palestras (CCTEMI 2).

eu percebo o quanto que é importante essa interação entre comunidade e Instituto Federal. Tanto é que a gente, formaturas do centrão foram realizadas lá, a nossa festa junina que a gente tinha, as atividades do ponto de cultura. A gente tinha um diálogo muito bom com a comunidade (CCTEMI 1).

Na tomada de decisão por evidências, verifica-se em que medidas esta categoria iniciação científica, estágio, extensão, eventos científicos e culturais tem atingido os objetivos institucionais. Esse estilo de gestão permeia a *práxis* reinterativa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: MANUAL DE BOAS PRÁTICAS

O desenvolvimento de processo ou produto educacional e a sua aplicação fazem parte das exigências do Mestrado Profissional para finalização do curso, distinto do Mestrado Acadêmico. Segundo a Capes (2019), constitui-se em um importante diálogo da pesquisa com a sociedade. Serve para comunicar resultados na área do ensino que possam ser utilizados por professores ou outros profissionais em espaços formais e não formais. Carrega elementos cientificamente embasados para a melhoria do campo da educação.

O produto educacional Manual de Boas Práticas - Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado – IFB é fruto desta dissertação, visando consubstanciar as boas prática e processos que propiciam alto desempenho escolar. Seu formato em *ebook* auxiliará o Coordenador de Curso do EMI nas suas reflexões sobre a função.

Ademais, os índices dos exames de alta escala preocupam-se mais em apontar as diferenças entre as escolas ou entre os países, do que apontar, propriamente, as características organizacionais e processuais e o modo como influenciam tais resultados.

Desse modo, no Brasil, houve um movimento tardio na década de 1990 para realizar pesquisas voltadas ao estudo de organização, processos e maneira pelo qual foram influenciados os resultados dos rendimentos dos alunos. Esses dizem respeito às características das escolas na promoção do acesso eficaz.

Em que se pese que não há um enfoque determinístico nas formulações de boas práticas escolares para a eficácia escolar, portanto, encaminha-se para pontos-chave das escolas eficazes. Esses pontos advêm das evidências disponíveis, sem a tentativa de induzir resultados causais sobre como fatores específicos influenciavam o rendimento nos resultados educacionais dos alunos (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995).

A investigação desses pontos fundamenta o Manual de Boas Práticas, que mostra recomendações da base de evidências das escolas que têm obtido resultados em propiciar o melhoramento do aluno. A obra está ancorada nas amostragens do *campus* São Sebastião, tratando de assuntos da promoção da equidade intraescolar, do nivelamento da aprendizagem e do acesso eficaz. Desse modo, o Manual alude

com conceitos, palavras, formas e cores os elementos que remetem ao Instituto Federal.

Foi desenvolvido pelo *software powerpoint*, da Microsoft, que possibilita a utilização de texto com imagens, como está disposto. A partir dos resultados da pesquisa, o roteiro elaborado conteve seções para o encadeamento de fatos, referenciais e discursos permeiam e apresentam ações proeminentes ao acesso eficaz - ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão, distribuídos equitativamente - por estudante do IFB. Seguiu-se o paradigma da escola eficaz que inclui as principais seções do Manual.

1. FUNDAMENTOS QUE CONSTITUEM A AÇÃO
2. GESTÃO DE ENSINO
3. COORDENAÇÃO DE CURSO
- DIMENSÕES
4. PEDAGÓGICA
5. POLÍTICA
6. ADMINISTRATIVA
7. PROFISSIONAL, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA

Após a construção do Manual, foi realizada a avaliação desse documento, utilizando o questionário via *Google forms* com questões abertas e fechadas. O questionário de apreciação e avaliação do produto educacional foi enviado a todos os coordenadores de curso do EMI, contabilizando 17 coordenadores, dos quais, três lhe responderam. Outros esclarecem sua não participação por falta de tempo de fazer a devolutiva, mesmo que acharam importante a iniciativa.

O questionário trouxe a avaliação relativa aos aspectos conceituais, pedagógicos e comunicacionais. Nas questões abertas, foram apresentadas as contribuições, a indicação de melhoria, a limitação e a fragilidade do Manual. O aspecto conceitual foi avaliado cinco quesitos atribuídos os valores de 1 a 5, sendo 1 por não ter alcançado o objetivo e 5 por ter atingido completamente o objetivo (Tabela 2).

Tabela 2 – Questões avaliadas do aspecto conceitual

Escala		5	4	3	2	1
1.	Apresenta conceitos e argumentos claros	1	2			
2.	Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado	1	2	-	-	-
3.	Os conceitos relacionados à EPT foram tratados com clareza	-	3	-	-	-
4.	A leitura do texto ampliou o seu entendimento sobre a Coordenação de Curso do EMI	1	1	1	-	-
5.	O texto tornou mais claro o significado de coordenador de curso	1	2	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

Ao avaliar os aspectos conceituais do Manual, nota-se que a maioria dos coordenadores concorda que ele apresenta consistentemente argumentos claros. A estrutura de ideias que facilita o entendimento do assunto tratado. Os conceitos relacionados à EPT são claros, o que consubstancia o entendimento do coordenador sobre a própria função. No que diz respeito ao aspecto didático, foram apresentadas cinco questões (Tabela 3).

Tabela 3 – Questões avaliadas no aspecto didático

Escala		5	4	3	2	1
1.	A leitura do MBP pode contribuir com a trajetória do coordenador de curso	2	1	-	-	-
2.	O MBP colabora com o debate sobre o papel do coordenador de curso	2	1	-	-	-
3.	O MBP colabora com o debate sobre o papel do coordenador de curso	1	1	1	-	-
4.	O MBP colabora com o debate sobre melhorias nos processos escolares com vistas a aumentar o número de alunos concluintes	1	1	1	-	-
5.	Este manual pode servir como ponto de partida da atuação da Coordenação de Curso do EMI	2	1	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

As informações apresentadas na Tabela 3 trazem que a maioria dos coordenadores percebe o Manual didático. A leitura desse documento contribui com a trajetória do Coordenador de Curso e colabora com o debate sobre o papel dessa função e as melhorias nos processos escolares, a fim de alcançar o maior número de

concluintes possível. O material serve como apoio para a atuação da Coordenação de Curso do EMI. No aspecto comunicacional, quatro questões avaliaram-no que são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Questões avaliadas no aspecto comunicacional

Escala		5	4	3	2	1
1.	A linguagem utilizada tornou o texto acessível	-	3	-	-	-
2.	O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor	-	1	2	-	-
3.	Utiliza diferentes linguagens contemplando a diversidade linguística (figuras, texto narrativo, quadros, diálogos)	-	3	-	-	-
4.	O material se mostrou visualmente agradável	-	2	1	-	-

Fonte: Elaboração própria

A avaliação dos coordenadores quanto ao aspecto comunicacional do Manual, concorda a maioria que o material mostrou visualmente agradável. A linguagem utilizada tornou o texto acessível. O texto como estímulo a aprendizagem pode ser melhorado.

Os coordenadores foram convidados a opinar sobre o alcance e contribuição do Manual. Nesse sentido, opinaram também sobre os diferentes aspectos que compõem a sua prática, orientando perspectivas burocráticas e pragmáticas. O documento quebra a narrativa textual, apresentando diálogos que ajudam o entendimento do conteúdo das boas práticas a que se referem. Por fim, assinalam que as boas práticas são relevantes, pois destacam ideias.

Os coordenadores foram solicitados a complementar a avaliação do Manual ao apontar possíveis melhorias nas fragilidades e limitações do documento. Na visão geral sobre melhoria do manual, foi sugerido acrescentar mais itens sobre o SGA e o Suap, nos quais se realizam acompanhamentos, criam e encaminham documentos pertinentes à chefia do colegiado. Foram indicadas algumas alterações o *layout* de páginas para melhorar a visualização e a busca de informações; bem como a retirada de imagens meramente ilustrativas. Sentiram falta de uma abordagem sobre as dependências no EMI e perceberam o texto um pouco denso.

Assim, foi atualizado o Manual, com a tentativa de abarcar o maior número de

sugestões possíveis. Alguns textos foram substituídos por infográficos, fluxogramas e desenhos que tornam a leitura fluida e menos cansativa. As sugestões não adotadas fogem do objetivo do documento. A intenção do documento não é um passo a passo operacional de atividades da coordenação, pois já se discutiu que ao assumir a atividade meramente técnica, só reproduzirá as contradições do sistema hegemônico. Assim, o documento é político, assume um lado, assume o posicionamento com o estudo sobre direito à educação para contribuir com o acesso eficaz do aluno, do futuro trabalhador crítico, protagonista da sua história e transformador da sua realidade adversa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o cenário de evasão vivenciado pelo sistema educacional, especialmente na educação profissional técnica integrada de nível médio, esta pesquisa buscou investigar em que medida a Coordenação de Curso do EMI contribui para o acesso eficaz do estudante ao IFB. Para tanto, foi organizado o campo de atuação teórico-prático desta nova institucionalidade, tendo em vista os referenciais, de forma indireta, estarem esparsos. A dificuldade de encontrar pesquisas que dialoguem com a gestão na educação profissional, mostra a tendência do não reconhecimento do campo do “saber-fazer” como epistemologia científica.

Com a criação dos Institutos Federais e por meio do Programa de Mestrado em Educação Profissional em Educação Tecnológica, desmitificam-se estigmas historicamente constituídos nesse campo do saber, sendo isso fato histórico. Tratar estudos sobre o campo da educação profissional, como algo natural, é naturalizar o apagamento e o não reconhecimento desse campo do saber. Estudos teóricos apontam a atuação do Coordenador de Curso do EMI com proximidades às características de um diretor, portanto, denominado diretor de curso, pela abrangência e especificidade da ação.

Ele é responsável pela totalidade do curso, ao passo que necessita de uma equipe para responder aos desafios complexos que se impõe na sua atuação com as dimensões pedagógica, administrativa, política e profissional, técnica e tecnológica. Sua função, conseqüentemente, dialoga no seu fazer com um auxílio técnico de cunho pedagógico, especialmente o pedagogo. O diretor escolar na educação básica, historicamente tem a construção do coordenador pedagógico para lidar com o apoio técnico-pedagógico. A Coordenação de Curso do EMI no interior da sua ação necessita de um apoio técnico-pedagógico para qualificar suas ações.

A partir da Lei 11.892/2008 e da Resolução CNE/CEB 6/2012, o campo de trabalho da Coordenação de Curso do EMI é concebido para integrar a formação geral com a educação profissional em uma formação humana integral. Essa atuação complexa abrange processos da supervisão administrativa e pedagógica para dar direcionamento ao curso, sendo seu norte de atuação a dimensão pedagógica.

O Instituto Federal é caracterizado como uma educação multinível, uma estrutura em rede e sua centralidade pedagógica no trabalho. Essa complexidade permeia a Coordenação de Curso do EMI, que abarca as seguintes dimensões citadas. O curso é estruturado sob um eixo tecnológico que faz emergir um *ethos* do

curso, tanto pelo campo de atuação dos professores, quanto pelo perfil de alunos que buscam aquele eixo, formando comportando hábitos, atitudes, valores, ideias e crenças, que é uma subcultura dentro do *campus*.

As especificidades da Coordenação de Curso do EMI não são reconhecidas institucionalmente pelo IFB. Este formula normativas generalistas da atuação dos coordenadores de níveis diferentes. Ao constituir a função compartilha ou delega as responsabilidades inerente ao diretor de curso a outrem, de maneira que ocasiona a sobreposição de atribuições. Há também a superposição de atividades na função, de tarefas não reconhecidas pela instituição, mas existentes. Isso decorre devido à compreensão institucional sobre a função e seu alcance limitado e bastante tecnocrático, voltado para operação de instrumentos e não articulação das pessoas (alunos, docentes e comunidade). Esses se constituem os mais importantes elementos da instituição.

Quanto à estrutura organizacional da coordenação, necessita de servidores para compor a equipe, de capacitação e elaborar manuais que digam como fazer, para o bom exercício eficiente da função. A realidade constituída para a Coordenação de Curso do EMI está proposta sem o apoio técnico pedagógico dentro desse setor. Como visto, na história da educação superior e básica, o apoio técnico-pedagógico fora do contexto da unidade de ação fracassou.

Será que esta experiência persistirá ou se aprenderá com história, com os fatos?

Ao final, este trabalho responde à questão inicial, afirmando que, aliado a vários processos, a Coordenação de Curso do EMI contribui para o acesso eficaz que abarca: ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão distribuídos com equidade intraescolar. O seu papel constitui-se basilar, central no acompanhamento do aluno, da vida estudantil. Sua liderança constitui fator chave de alto desempenho das escolas que mostram o seu caráter eficaz. Essas escolas agregam valor no resultado dos alunos em detrimento da sua condição inicial, superam-se as expectativas, rompendo com as condições adversas.

A pesquisa constata que a Coordenação de Curso do EMI, isoladamente, não consegue promover o acesso eficaz. É necessário combinar a outros fatores chaves, para que culmine com a garantia do direito à educação que deve ser perseguido no interior de cada *campus*.

Outra descoberta científica foi a própria racionalidade do *campus*, tendo a especificidade do trabalho pedagógico que aí tem lugar vai contrariamente aos

pressupostos da administração empresarial, de maneira que concebe uma nova estrutura organizacional para a Coordenação de Curso do EMI, o núcleo de coordenação. Neste núcleo, participam as coordenações do EMI na forma de coordenação compartilhada ou colegiada e o pedagogo, qualificando as ações, como também promovendo atendimentos e encaminhamentos.

No período em análise, foram realizados vários projetos em superação a realidade adversa do aluno. Dentre eles, destaca-se: o Projeto Tutoria Escolar, por sua estrutura, tempo de oferta e influência no acesso eficaz, ao promover nivelamento de aprendizagem. O projeto trabalhou a autorregulação dos estudos, potencializou a experiência com a organização dos estudos, por conseguinte maior envolvimento do estudante com sua aprendizagem e com o seu interesse em aprender e progredir no IFB até a conclusão do curso.

O *campus* São Sebastião referenda a íntima relação entre os processos escolares e a aprendizagem, ao desenvolver processos e práticas que vão ao encontro do resgate do aluno da exclusão estrutural, especificamente com o fenômeno da evasão escolar. Por isso, a necessidade de estudos dos processos do *campus*, enquanto organização, a fim de melhorá-los, pois impactam na aprendizagem do aluno, que é consequência da permanência na instituição até a conclusão do curso.

Referente à implementação da Política de Cotas no sistema de ingresso no IFB, constata-se que é necessário investigar e entender o porquê de a maioria dos alunos que se inscrevem em seleções, mas apenas uma minoria chega a entregar a documentação, um número menor efetiva a matrícula, sendo a grande parte da população composta por negros e pardos. Uma ação peculiar do IFB é o processo seletivo por sorteio, que tem se mostrado promissor na inclusão dos diversos grupos, comprovado na composição dos *campi*. É necessário rever em que medida a política de cotas tem se mostrado eficaz.

Para a amostragem dos resultados, das principais dificuldades, há o fato de a pesquisadora não ser docente, nem ter atuado como coordenadora de curso, o que implicou o esforço maior para respaldar o objeto estudado. Outro percalço foi alinhar os recursos tecnológicos para produção do Manual de boas práticas, tendo em vista a produção das informações e da dimensão política da ação.

O trabalho, assim, trouxe discussões sobre o papel do Coordenador de Curso do EMI do IFB. Os referenciais, os documentos e o estudo de caso apontaram como

se dá o exercício do cargo do coordenador, bem como as condições do seu funcionamento como medida para o acesso eficaz do estudante ao IFB. Diante disto, encaminha-se para uma investigação no IFB sobre o desenho dessa função. O alcance das políticas de cotas no IFB mostrou sua relevância em melhorar sua aplicação. A promoção do sorteio é forma eficaz de inclusão. Compreende a importância de institucionalizar a prática de avaliar cada curso no acesso eficaz à educação por meio da construção de índices do próprio *campus*. Aponta a tomada de decisão por evidência para direcionar os esforços nas boas práticas que proporcionam o acesso eficaz do aluno ao IFB.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. MEC; UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2021.

ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo R. **O que avaliar em educação profissional?** Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3BoPJU0>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **História da discriminação racial na educação brasileira** - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=4884s>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ARAÚJO, Cristina. A reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, p. 18, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **Coordenação do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA**. Natal, RN: IFRN, 2019.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Luiz Gama, ativista abolicionista**. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/05/luiz-gama-ativista-abolicionista>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A escola como organização comunicativa**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/38wubZf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3jyrBIF>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 06**, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3Bvp8oA>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE; UFMG, n. 38, 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Brasil: UFMG, 2008.

CEARÁ. **Pesquisa de boas práticas 2011**: análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará. São Paulo: Avalia Educacional, 2013.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 - adaptação ou resistência? **HOLOS**, v. 4, p. 207-222, 1º nov. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COLEMAN, James S. **Desempenho nas escolas públicas**: pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Brasil: UFMG, 2008.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - PDAD 2018 - São Sebastião**. Brasília: Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. 2019. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/S%C3%A3o-Sebasti%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2018. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento orientador de APCN - área 46**: ensino. MEC/CAPES. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em Educação**. v. 12, n. 3, p. 9, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: heugenia e hereditariedade. **Sci. Stud**, v. 6, n. 2, jun. 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFhN8MVtq8C9kVCPwb/?lang=pt>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DORE, Rosemary e LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 770-789, dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Abordagens organizacionais e características contemporâneas de algumas organizações educativas. IV Congresso Ibero-Americano de Política E Administração da Educação. VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 14 abr. 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal, 14 abr. 2014.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Novo design para a Rede Federal de educação tecnológica**. v. 3, p. 56-66, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549276006.pdf>>.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz; TABOSA, Wyllys Abel Farkatt. **Instituto Federal**: uma organização composta de organizações. Natal: IFRN, 2018.

FERRARI, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes: resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 35-49, 1985.

FERRARI, Alceu Ravanello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-95, 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. ano XXIII, n. 79, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1o grau: um problema negligenciado da educação brasileira: uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 10-41, 1985.

FRANCO, Creso e colab. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, jun. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3t51QTe>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FRANCO, Edson. **Funções do coordenador de curso**: como construir o

coordenador ideal. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2002. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORCZEWSKI, Clovis; TERRA, Rosane Beatris Mariano da Rocha Barcelos. O princípio da igualdade na Constituição Brasileira e sua aplicabilidade nas ações afirmativas referentes ao ingresso no ensino superior. **Revista DIREITO E JUSTIÇA - Reflexões Sociojurídicas**, ano VI, n. 9, p. 22, 2006.

GOENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. 2016.

GOUDEAUX, Annie; POIZAT, Germain; DURAND, Marc. Transmissão cultural, formação profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/14736>>.

IFB. **IFB em números**. Disponível em: <<http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2020a.

IFB. **II Retificação - Edital 1/2021 - RIFB/IFB**. 2021. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6019/2%C2%AA%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%20Edital%201_2021%20-%20Sele%C3%A7%C3%A3o%202021_1%20dos%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20do%20IFB.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

IFB. Regimento geral do Instituto Federal de Brasília. 2020. Aprovado pela **Resolução 17/2020/RIFB - IFB**. IFB. Disponível em: <<https://bit.ly/3zA1fvw>>. Acesso em: 12 fev. 2021b.

IFB. **Resolução 01/2017 CS/IFB - Anexo I - Estrutural Organizacional**. 2017. . Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/institucional/163-uncategorised/13211-resolucoes-2017>>. Acesso em: 7 jul. 2020a.

IFB. **Resolução 01/2017 CS/IFB - Anexo III - Organograma**. 2017. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/institucional/163-uncategorised/13211-resolucoes-2017>>. Acesso em: 8 jul. 2020b.

IFB. **Resolução 35/2012 CS/IFB**. Aprova ad referendum do Conselho Superior, nova

estrutura organizacional para o Instituto Federal de Brasília. 2012. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/2939_035_REFERENDADA_Resolu%C3%A7%C3%A3o%2035_2012_referendada_11_12_2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cor ou raça**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua)**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação**: destaques do Education at a Glance 2020. Brasília, DF: INEP, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília: INEP, 2020b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Banco Interamericano de Desenvolvimento (Org.). **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/38uSXJi>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KAPLAN, Abraham. **The conduct of inquiry**: methodology for behavioral science. San Francisco: Chandler, 1964.

KILOMBA, Grada. **Roda de conversa Grada Kilomba e Djamila Ribeiro**. Pinacoteca de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ovSKrDLs9Ro>>.

LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, p. 431, 30 dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2462>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LEWIN, Keith M. **Improving access, equity and transitions in education**: creating a research agenda. Brighton: University of Sussex, 2007. Disponível em: <http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 revisada e ampliada ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 5, n. 3, 1992.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO, Leda Maria Silva; MOULIN, Nelly de Mendonça; ARAÚJO, Maria Pastora. Histórico, conceito e importância da supervisão escolar. **Curriculum**, p. 23-33, 1973.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal, Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 325–356, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300>>. Acesso em: 6 fev 2021.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores: formação de professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Unesp, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Fernandes Florestan. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATE, Cecília Hanna. **Qual identidade do professor coordenador pedagógico? O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. 2003.

MATOS DA ROSA, Maria Eneida; MENDES, Raquel Sena. **Anexo II - Formulário de Propostade Projeto - Tutoria Escolar 2018**. IFB, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manual de verificação in loco das condições institucionais: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores**. MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**: PNP 2020, ano base 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Portaria 146**, de 25 de março de 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-146-de-25-de-marco-de-2021-310597431>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique e colab. **Panorama da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6989228>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Inep, 2019. v. 45. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378>. Acesso em: 24 maio 2021. (Textos para discussão).

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 12, 1999.

MORTIMORE. **The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector**. School Effectiveness research: its messages for school improvement. London: HMSO, 1991. .

MURILLO, Francisco Javier. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1, p. 14, 2003. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5341/5780>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019>. Acesso em: 6 fev. 2021.

NEVES, Daniel. **Abolição da escravatura**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-abolicao-escravatura.htm>>.

OLIVEIRA, Sandra Maria do Valle Leone de e colab. Institucionalização das políticas informadas por evidências no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 44, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: <<https://iris.paho.org/handle/10665.2/3028/discover>>. Acesso em: 27 maio 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. **Gestão institucional e evasão escolar no**

contexto de criação e expansão dos institutos federais. Dissertação de Mestrado Profissional na área de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2017:** OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2020:** OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino Orsolon. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal, RN: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília/São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio:** propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Moderna, 2012.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabaee e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. 7 Dez 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 7 dez. 2011.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil.** Diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492477>. Acesso em: 6 maio 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17 revista e ampliada. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina. SILVA JUNIOR, C. A. DA (Org.). **Nove olhares sobre supervisão**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação**. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. **The internacional handbook of school effectiveness research**. London, New York: Falmer Press, 2000. Disponível em: <<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/27475/1/46.pdf>>.

ROLIM, Alexandre Ferreira. **A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão**: um estudo com coordenadores de cursos da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

RUTTER, Michael e colab. **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. London: Open Books, 1979.

SABADIA, Jose Antonio Beltrao. O papel da coordenação de curso – a experiência no ensino de graduação em geologia na Universidade Federal do Ceará. **Revista de Geologia**, v. 11, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15141>>.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools**: a response to “Peddling feel-good fictions”. n. 38, p. 88-90, 1996.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools**: a review of school effectiveness research. London: Institute of Education, University of London, 1995. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED389826>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores e Associados, 1995.

SANTOS, Edson Bomfim dos. A luta contra o racismo e contra a decolonialidade para uma brasilidade. 5 nov. 2019, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: 5 nov. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/scs/article/view/28696/20419>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Secretaria de Educação cria escritório de**

evidências em busca da gestão baseada em informação. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-de-educacao-cria-escritorio-de-evidencias-em-busca-de-transparencia/>>. Acesso em: 26 maio 2021.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado dos Negócios do Interior. **Decreto 3.356**, de 31 de maio de 1921.

SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica da função à profissão pela mediação da idéia:** supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar: os vinte e um anos de ditadura militar no Brasil e a educação, **Cadernos Cedes**. v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2003.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber.** Campinas; Cuiabá: Mercado de Letras; UFMT, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** Exercício 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3tN3YZE>>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, Adelina Lopes Da e SIMÃO, Ana Margarida Veiga e SÁ, Isabel. A autorregulação, da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, 2004.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. DE (Orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais.** Brasília: INEP, 2019.

SIMÕES, Armando Amorim. **As metas de universalização da educação no plano nacional de educação:** o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **PERSPECTIVA. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. Movimento. **Revista da Educação Física UFRGS**, v. 4, n. 7, 1997.

TORRES, Marcos. **Decidi:** estou administrando. Disponível em:

<<https://graces.com.br/blog/empreendedorismo/decidi-estou-administrando/>>.
Acesso em: 16 abr. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Políticas públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da educação ambiental na escola pública. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n.], 2012.

VARGAS, Milton. Ciência, técnica e realidade. **Revista USP**, n. 14, 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25652/27389>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

VIEIRA, Sílvia da Silva. **Perfil de competências transversais do diretor de curso do ensino profissional**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1430/1/TM_2013_SUP.SilviaVieira.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

VOLKWEISS, Anelise. **Escola de ciências programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática**. Dissertação (Mestrado em Ciências Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



Instituto Federal De Brasília - IFB **Programa De Pós-Graduação Em Educação Profissional E Tecnológica -** **PROFEPT**

Esta pesquisa objetiva identificar o potencial de contribuição da coordenação de curso técnico do ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB), para o cumprimento da função social da escola, na perspectiva da permanência e conclusão dos estudantes desses cursos.

Na busca pela compreensão do trabalho do coordenador de curso técnico integrado ao ensino médio no contexto educação profissional e tecnológica, a pesquisa visa identificar quais elementos constituem esta prática profissional na EPT com base na sua complexidade organizacional. Para isso, contamos com sua colaboração ao nos conceder essa entrevista e agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadora responsável: Raquel de Souza Barbosa Silva

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva

Roteiro de entrevista a ser realizada com coordenadores selecionados a depender da disponibilidade:

Identificação do Entrevistado	Inicia-se com perguntas preliminares de identificação do entrevistado: nome, quanto tempo está no cargo, formação inicial, Área de atuação, tempo de trabalho na instituição, e-mail e telefone.
DIMENSÕES	
1. Coordenação de Curso do EMI /Gestão	Na sua percepção, qual deve ser o principal papel do coordenador de curso diante do contexto da EPT? Quais as dimensões que você percebe no trabalho do coordenador? Qual a mais importante para o sucesso dos alunos, garantido seu êxito no final do curso?

2. Pedagógica.	Como deve ser a prática do coordenador na utilização do planejamento para obter maior efetividade nos processos educacionais? Como deve ser acompanhada a frequência dos alunos? Como deve ser trabalhado para reduzir as reprovações
	Dê sugestões do que podem facilitar a gestão pedagógica do coordenador de curso.
	Como o coordenador pode promover mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos em conjunto com os docentes?
3. Política	Na sua percepção, como o coordenador pode atuar para promover a integração e cooperação dos participantes da comunidade escolar?
	Como deve ser o trabalho do coordenador em prol do bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola?
	O que o coordenador de curso pode fazer para a promoção de valores, crenças, percepções, comportamentos e atitudes alinhado com as concepções da EPT?
4 Administrativo	Como o coordenador pode organizar os recursos físicos, materiais e financeiros para melhor efetivação dos processos educacionais?
5. Gestão em EPT	Que ações o coordenador pode promover em favor do desenvolvimento local e regional, associados à teoria e práticas do ensino?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Direito à educação: a contribuição do coordenador de curso para o desafio do efetivo acesso dos estudantes do IFB”** de responsabilidade da pesquisadora Raquel de Souza Barbosa Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília, sob a orientação do Professor Doutor Cláudio Nei Nascimento da Silva. O projeto tem como objetivo identificar o potencial de contribuição da coordenação de curso técnico do ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB), para o cumprimento da função social dos Institutos Federais, na perspectiva da permanência e conclusão dos estudantes desses cursos em prol do acesso efetivo, tendo em vista a proposição de um manual de boas práticas para esses profissionais.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes das respostas a esse questionário, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A sua participação se dará por meio de questionário via *google forms*. Se você optar por participar, contribuirá para a identificação do potencial da contribuição do coordenador de curso técnico para o efetivo acesso dos estudantes do IFB.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora pelo e-mail rachellaquia@gmail.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IESB (CEP/IESB). O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas”. Tel do CEP/IESB: (61) (61) 3962-4682 Endereço: Setor de Grandes Áreas Norte 609 Quadra 609 Módulo D - Asa Norte, Brasília - DF, 70830-404.

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de artigo científico, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica, e o produto educacional, disponibilizado na plataforma eduCapes, no endereço <https://educapes.capes.gov.br/>.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, um ficará com o pesquisador responsável e outra com você. Todas as páginas da pesquisa deverão ser rubricadas por você e pelo pesquisador.

Assinatura do (a) participante

Brasília, _____ de _____ de _____

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C – Questionário de Avaliação do Projeto Tutoria Escolar pelos alunos egressos



Avaliação do Projeto Tutoria Escolar- Campus São Sebastião - IFB

Caro Egresso,

Pedimos que você dedique 5 minutos para responder a este questionário, que tem como objetivo conhecer sua percepção acerca do Projeto Tutoria realizado entre 2016 a 2018 no Campus São Sebastião - IFB.

O objetivo é verificar o quanto este projeto contribuiu para a vida do estudante na trajetória escolar: aprendizagem, progressão e conclusão do curso.

 1831075@etfbsb.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a responder a este questionário referente à pesquisa "Direito à educação: a contribuição da coordenação de curso para o desafio do acesso eficaz do estudantes ao IFB", de responsabilidade da pesquisadora Raquel de Souza Barbosa Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília, sob a orientação do Professor Doutor Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Será garantido a você o mais rigoroso sigilo. Desta forma, serão omitidos todos os dados que possam identificá-lo. Os dados provenientes das respostas a este questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora por meio do telefone (61) 984680943 e pelo e-mail rachellaquia@gmail.com.

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de artigo científico, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica, e o produto educacional será disponibilizado na plataforma eduCapes, no endereço <https://educapes.capes.gov.br/>.

Nome do estudante *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Tutor (a)

Sua resposta

Qual o (s) ano(s) que você participou do Projeto da Tutoria Escolar? *

☐ 2016

☐ 2017

☐ 2018

Seu nível de esforço na tutoria *

Fraco Moderado Satisfatório Muito bom Excelente

Seu nível de
dedicação ao
planejamento e
orientações da
tutoria

☐
☐
☐
☐
☐

Nível de aprendizado *

Fraco Moderado Satisfatório Muito bom Excelente

Nível de
habilidade/conhecimento
no início da tutoria do
curso

☐
☐
☐
☐
☐

Nível de
habilidade/conhecimento
no fim da tutoria

☐
☐
☐
☐
☐

Contribuição da tutoria
para o progresso
acadêmico

☐
☐
☐
☐
☐

Contribuição da tutoria
para a vida pessoal

☐
☐
☐
☐
☐

Habilidade e receptividade do tutor(a) *

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
O (a) tutor (a) foi eficiente	☐	☐	☐	☐	☐
As orientações foram claras e organizadas	☐	☐	☐	☐	☐
O (a) tutor (a) estimulou o interesse dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
O (a) tutor (a) usou bem o tempo de tutoria	☐	☐	☐	☐	☐
O (a) tutor (a) foi acessível e prestativo	☐	☐	☐	☐	☐

Conteúdo da tutoria *

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
Os objetivos foram claros	☐	☐	☐	☐	☐
O conteúdo da tutoria foi organizado e bem planejado	☐	☐	☐	☐	☐
A carga horaria foi apropriada	☐	☐	☐	☐	☐
A tutoria foi organizada para permitir a participação do aluno	☐	☐	☐	☐	☐

Quais aspectos da tutoria foram mais úteis ou valiosos para o seu progresso na vida acadêmica e pessoal?

Sua resposta

Ano que concluiu o Ensino médio

☐ 2017

☐ 2018

☐ 2019

☐ 2020

Você passou em alguma universidade federal? *

☐ Sim

☐ Não

Como você melhoraria o projeto de tutoria? *

Sua resposta

Espaço para comentários que não foram contemplados nos itens anteriores.

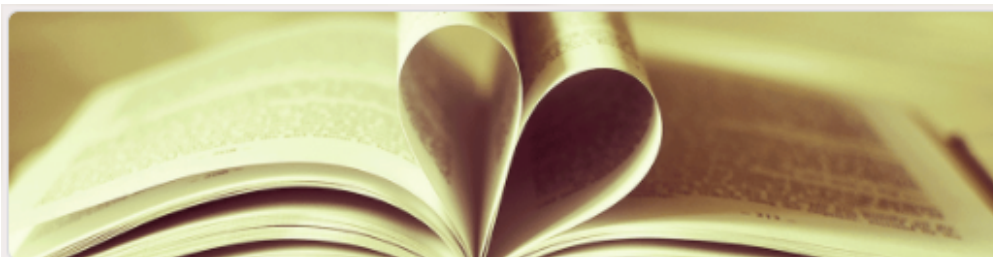
Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

APÊNDICE D – Questionário de Avaliação do Produto Educacional



Apreciação e Avaliação do Manual de Boas Práticas para a CCTEMI - IFB

Caro(a) Coordenador(a),

Pedimos que dedique 10 minutinhos para responder a este questionário, que tem como objetivo conhecer sua percepção acerca do Manual de Boas Práticas - Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado (CCTEMI) - IFB.

O objetivo é verificar o quanto este Manual de Boas Práticas pode contribuir para início da trajetória do CCTEMI, visando, especialmente, orientar a atuação da coordenação com fundamentos, processos e práticas que podem levar ao acesso eficaz do aluno ao IFB que compreende: ingresso aprendizagem, progressão e conclusão distribuídos com equidade.

Para responder a escala, considere o nível 1 como péssimo, não alcançou o objetivo; e o nível 05 como excelente, alcançou totalmente o objetivo!!

 1831075@etfbsb.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a responder a este questionário referente à pesquisa "Direito à educação: a contribuição da coordenação de curso para o desafio do acesso eficaz do estudantes ao IFB", de responsabilidade da pesquisadora Raquel de Souza Barbosa Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília, sob a orientação do Professor Doutor Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Será garantido a você o mais rigoroso sigilo. Desta forma, serão omitidos todos os dados que possam identificá-lo. Os dados provenientes das respostas a este questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora por meio do telefone (61) 984680943 e pelo e-mail rachellaquia@gmail.com.

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de artigo científico, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica, e o produto educacional será disponibilizado na plataforma eduCapes, no endereço <https://educapes.capes.gov.br/>.

E-mail *

Sua resposta

Aspecto conceitual *

	1	2	3	4	5
Apresenta conceitos e argumentos claros	☐	☐	☐	☐	☐
Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado	☐	☐	☐	☐	☐
Os conceitos relacionados à EPT foram tratados com clareza	☐	☐	☐	☐	☐
A leitura do texto ampliou o seu entendimento sobre a Coordenação de curso técnico do ensino médio integrado	☐	☐	☐	☐	☐
O texto tornou mais claro o significado de "coordenador de curso"	☐	☐	☐	☐	☐

Aspecto Didático *

	1	2	3	4	5
A leitura do Manual de Boas Práticas - CCTEM pode contribuir com a trajetória do coordenador de curso	☐	☐	☐	☐	☐
O Manual de Boas Práticas - CCTEMI colabora com o debate sobre o papel do coordenador de curso	☐	☐	☐	☐	☐

O Manual de Boas Práticas - CCTEMI colabora com o debate sobre melhorias nos processos escolares com vistas a aumentar o número de alunos concluintes

☐☐☐☐☐

Este Manual pode servir como ponto de partida da atuação da CCTEMI

☐☐☐☐☐

Aspecto Comunicacional *

1

2

3

4

5

A linguagem utilizada tornou o texto acessível

☐☐☐☐☐

O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor

☐☐☐☐☐

Utiliza diferentes linguagens contemplando a diversidade linguística (figuras, texto narrativo, quadros, diálogos)

☐☐☐☐☐

O material se mostrou visualmente agradável

☐☐☐☐☐

Na sua opinião referente ao Manual de Boas Práticas - CCTEMI , quais as contribuições e o alcance que podem ter tanto a nível de campus quanto a nível institucional? *

Sua resposta

Quais as indicações de melhoria no Manual de Boas Práticas - CCTEMI? *

Sua resposta

Quais as limitações e fragilidades do Manual de Boas Práticas - CCTEMI? *

Sua resposta

Obrigada por sua participação!!

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL

MANUAL DE BOAS PRÁTICAS



COORDENAÇÃO DE CURSO TÉCNICO
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – IFB



S586

Silva, Raquel de Souza Barbosa

Manual de boas práticas: coordenação de curso técnico do Ensino Médio Integrado / Raquel de Souza Barbosa Silva. — Brasília, 2021.
69 f. : il. color.

Orientador: Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Produto educacional (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Acesso eficaz. 2. Boas práticas. 3. Coordenação de curso.
4. Ensino Médio Integrado. 5. Institutos Federais. I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da. II. Título.

CDU: 377:37.07

Elaborado com os dados fornecidos pela autora.

Prezados professores e professoras imbuídos da Coordenação de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado

Este manual é um produto educacional, resultado do trabalho de dissertação **Direito à Educação: a contribuição da coordenação de curso técnico ao acesso eficaz do estudante ao IFB**. Tem como **objetivo auxiliar os Coordenadores de Curso Técnico do Ensino Médio Integrado (Coordenação de Curso do EMI)** para a compreensão do papel da coordenação, das suas dimensões e das possibilidades de ação. Entende-se que a escola não é um elemento neutro. Exerce um papel político e cultural, na tentativa de conduzir a aprendizagem e a formação cidadã e integral dos estudantes para uma sociedade mais justa e democrática. Encaminha-se ao direito à educação com equidade, de modo a ofertar mais oportunidades a quem mais precisa, num movimento contrário à evasão.

Nesse sentido, busca-se atingir o **ACESSO EFICAZ** que é o **percurso completo do ciclo da educação básica, até sua conclusão** com equidade. Respalçado nas **Boas Práticas** de escolas, que, em meio a uma realidade adversa, conseguiram agregar valor ao aluno que chega na escola com índices ruins. Mediante a atuação da escola, esse aluno, consegue alcançar índices acima do esperado, em relação a condição inicial e situação econômica. Os processos que motivaram esse desempenho acima da média são denominados de fatores de alto desempenho. Esses fatores podem variar de acordo com o contexto social, características dos alunos, entre outros. Eles não são determinísticos, mas apontam para processos escolares suscetíveis ao aumento de desempenho escolar. Este documento traz um **panorama geral** da atuação da Coordenação de Curso do EMI, **BOAS PRÁTICAS** e **FATORES CHAVES** destacados nos subtítulos em vermelho. Fundamenta-se na literatura especializada e na experiência do *campus* São Sebastião - IFB. **Vamos juntos nesta luta!!!**

BOA LEITURA!!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.	06
Fundamentos que constituem a ação	
1.1 <i>Função Social da Escola pública – os Institutos Federais</i>	
1.2 <i>A CCTEMI nos Institutos Federais – Diretor de Curso</i>	
1.3 <i>Adolescência</i>	
1.4 <i>Direito à Educação versus exclusão social</i>	
CAPÍTULO 2.	17
Gestão de ensino	
2.1 <i>Pró Reitoria de Ensino</i>	
2.2 <i>Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão</i>	
2.3 <i>Coordenação Geral de Ensino</i>	
2.4 <i>Coordenação de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio</i>	
2.5 <i>Colegiado de Curso</i>	
CAPÍTULO 3.	19
Coordenação de curso	
3.1 <i>Processo Seletivo e Nomeação</i>	
3.2 <i>Papel e Atribuições Normativas</i>	
3.2 <i>Núcleo da coordenação</i>	
3.3 <i>Fragilidades no processo de racionalização do trabalho</i>	
3.4 <i>Fundamentos Legais, concepções e conceitos para o Planejamento e Ação</i>	
3.5 <i>Dimensões no desenvolvimento do trabalho</i>	
CAPÍTULO 4.	29
DIMENSÕES	
Dimensão pedagógica	30
P.1 <i>Projeto Político Pedagógico</i>	
P.2 <i>Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na integração entre EPT e Ensino Médio</i>	

Dimensão pedagógica	30
<i>P.3 Reuniões e Planejamento</i>	
<i>P.4 Monitoramento Integral do Aluno e Projetos de Intervenção</i>	
<i>P.5 Trilogia dos Processos de Ensino-Aprendizagem nos Institutos Federais</i>	
<i>P.6 Conselho de Classe</i>	
 Dimensão política	 39
<i>O.1 Relacionamento com as famílias</i>	
<i>O.2 Relacionamento com aluno</i>	
<i>O.3 Comunicação e Informação ao discente</i>	
<i>O.4 Programas de Assistência Estudantil</i>	
<i>O.5 Relacionamento com professor</i>	
<i>O.6 Relacionamento com outros setores/profissionais</i>	
 Dimensão administrativa	 49
<i>A.1 Tomada de decisão por evidências</i>	
<i>A.2 Gestão democrática</i>	
<i>A.3 Plano de Trabalho Individual e Relatório Individual de Trabalho</i>	
<i>A.4 Capacitação</i>	
<i>A.5 Retificação de Resultado Final</i>	
<i>A.6 Plano de Ensino</i>	
<i>A.7 Elaboração do horário das aulas</i>	
<i>A.8 Colação de grau</i>	
<i>A.9 Contratação de Professor Temporário</i>	
<i>A.10 Processo Seletivo de Ingresso</i>	
<i>A.11 Diário de Classe (SGA)</i>	
<i>A.11 SUAP</i>	
 Dimensão profissional, tecnológica e científica	 59
<i>T.1 Estágio Curricular</i>	
<i>T.2 Pesquisa e Inovação Tecnológica</i>	
<i>T.3 Extensão e Cultura</i>	
 Referências	 67

CAPÍTULO 1

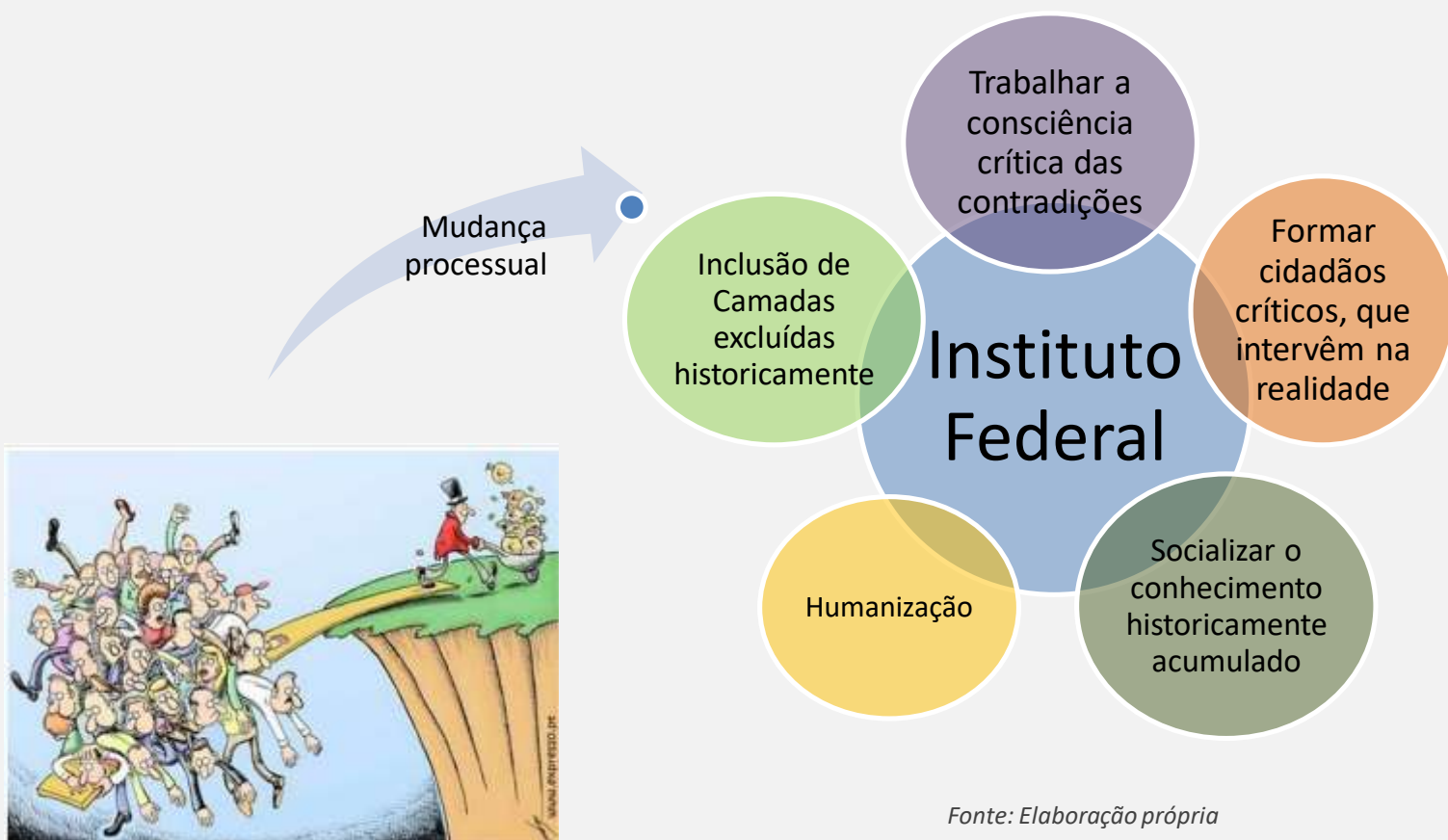
FUNDAMENTOS QUE CONSTITUEM A AÇÃO



FUNDAMENTOS QUE CONSTITUEM A AÇÃO

1.1 Função Social da Escola pública – os Institutos Federais

Ao analisar os problemas educacionais brasileiros, Taffarel (2013) situa a concepção de função social da escola pública em oposição à concepção dessa função projetada pela burguesia. A primeira tem como papel a formação humana e integral para o exercício da cidadania. A segunda pretende moldar características individuais para favorecer acumulação de riqueza. Observa-se que a função social da escola está em disputa, como aponta Taffarel (2013), polarizando a responsabilidade social da escola de forma antagônica.



Fonte: Elaboração própria

Fonte: SINDIPETRO/PRE SC, 2017. Disponível em <https://bit.ly/3BoMR9R>

Outrossim, rever a concepção de acesso que norteia as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas, se faz necessário, pois somente o ingresso do estudante na escola não garante o seu direito à educação, e nem a escola de cumprir seu papel social, sua função social. Deste modo, a escola não consegue alcançar sua função social à medida que ela exclui.

Assim, na tentativa de **cobrir a lacuna de acesso** à educação, uma das respostas foi a **criação dos Institutos Federais** que alcançou os lugares mais improváveis de desenvolvimento social e econômico, em prol da democratização do acesso rumo à superação da evasão escolar, baseado na formação humana integral por meio do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (PACHECO, 2015).

Olá! Meu nome é Rafael. Aluno matriculado pelo sistema de cotas do IFB! Você sabia que o projeto dos Institutos Federais tem como foco a formação do sujeito histórico, ou seja, que promova o protagonismo da sua própria vida, transformando sua trajetória de forma consciente por meio do trabalho?



A CCTEMI nos Institutos Federais – diretor de curso

A organização é compreendida a partir da sua identidade, das concepções e da materialidade organizacional (LIMA, 2011). De maneira que ela é referenciada em si mesma, com uma instrumentalidade própria, ou seja, com um conjunto de ações para alcançar o objetivo específico que a define (CHAUÍ, 2003), para tanto pressupõe organizar seu espaço e tempo (CANÁRIO, 2005; CHAUÍ; 2003).



Fonte: Elaboração própria

À luz desta concepção, traça-se elementos de comparação entre as universidades federais e os Institutos Federais.

Universidades *versus* Institutos Federais

	UNIVERSIDADES	INSTITUTOS FEDERAIS
Nível	Superior	Multinível
Organização	Centrada	Rede
Finalidade	Art. 52 As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).	Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

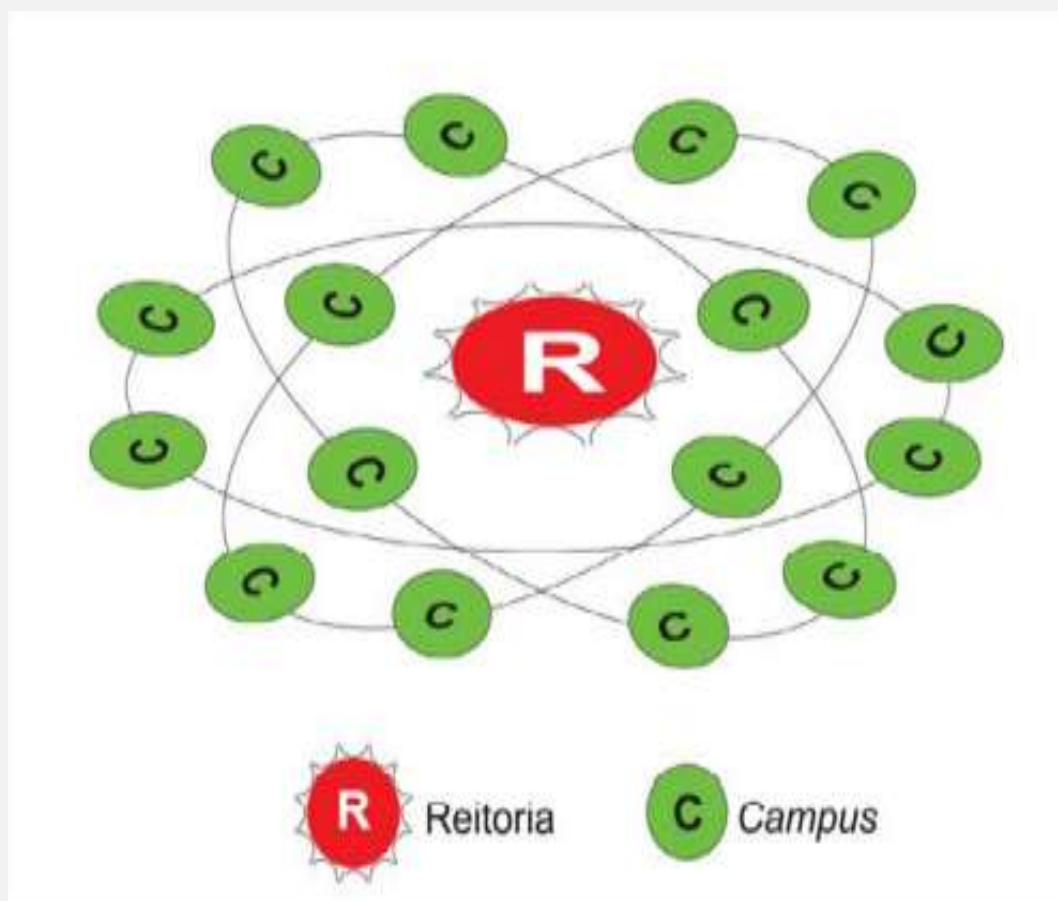
Fonte: Elaboração própria com base em Fernandes (2015), LDB 9.394/1996 e Lei 11.892/2008a

Em face ao exposto, pode se observar uma das características marcantes e complexas desta organização que é sua **abrangência multinível**: da educação básica à educação superior. Enquanto as universidades se ocupam somente da oferta do nível superior.

Quanto à **finalidade**, ambas organizações objetivam a formação de profissionais, no entanto a diferença apresentada pelos Institutos Federais **reside na prática pedagógica**, tendo em sua **centralidade o trabalho**, como afirma Vidor et al (2011).

Quanto ao **tipo de organização**, os Institutos Federais são concebidos enquanto **Rede**, isso fica explícito no trecho “os Institutos Federais **são instituições (..) multicampi**” (BRASIL, 2008a, grifos nossos). Sander (1995) assinala que há uma tendência de suplantiar uma administração engessada e hierárquica por uma **administração horizontal com a utilização das redes interativas, como apresentado na figura abaixo.**

Estrutura Organizacional em Rede dos Institutos Federais



Fonte: Fernandes, 2017, p. 9.

Assim **gestão e rede assumem o caráter sistêmico**, segundo Pacheco e Silva (2009), partindo do reconhecimento da autonomia de cada campus partilhado com a Reitoria, de maneira que a Reitoria funciona como figura central da instituição, **gerindo um conjunto de campi interdependentes**, caracterizados pela autonomia administrativa e financeira.

Os Institutos Federais se revelam **uma organização composta por organizações**, os *campi* (FERNANDES; TABOSA, 2018). Este mesmo raciocínio se aplica ao *campus*, **na qual o curso perfaz uma organização com características específicas**, objetivos claros e um Projeto Pedagógico de Curso que o define, o identifica e o orienta na sua prática interna e na relação com a comunidade, por conseguinte, compondo uma organização dentro de organização.

O **Coordenador de Curso** supervisiona o curso em sua totalidade. Trata-se da **abrangência da sua ação. A sua especificidade é a supervisão dos processos pedagógicos**. Nessas perspectivas, equipara-se à figura do diretor escolar, configura-se, então, em **diretor de curso**. Nos Institutos Federais a organização do curso é determinada pelo eixo tecnológico. Este abarca professores do mesmo campo disciplinar. Os estudantes, conforme sexo/gênero e raça, pendem o interesse por certos eixos tecnológicos. Essa conjuntura influencia a formação de uma cultura específica no curso com hábitos, comportamentos, atitudes, práticas discursivas, valores, crenças. Consubstanciando o **ethos do curso**.



Fonte: Elaboração própria

1.3 Adolescência

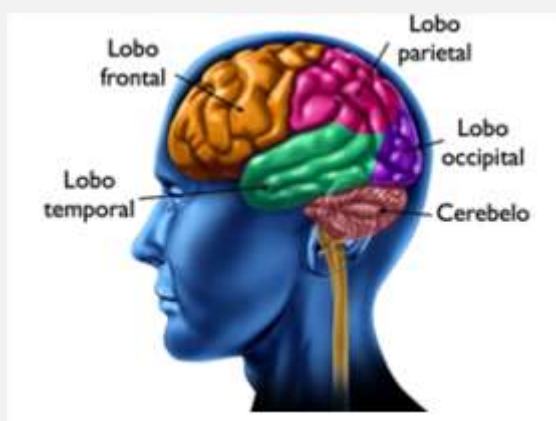
Os sujeitos aprendizes do Ensino Médio Integrado (EMI) são adolescentes. Eles estão em um momento muito especial e de muitos conflitos, transformações que devem ser considerados na gestão dos cursos e das relações, objetivando trazer eficácia nos processos escolares.

A adolescência é marcada por mudanças físicas, psicológicas e sociais, por isso é **considerada uma fase muito difícil**. Todas estas mudanças podem ser atenuadas ou não, a depender do estilo ou estrutura familiar. **Cabe destacar que famílias das camadas mais pobres podem ter problemas da vida adulta nesta fase, as quais extrapolam às questões da adolescência** (MARTINS, 2020). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado adolescente a pessoa com idade entre 12 e 18 anos e, segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência inicia aos 10 anos e termina aos 20.

O Cérebro do Adolescente

Uma questão relevante é o desenvolvimento do cérebro do adolescente o qual **não atingiu a plenitude** do seu desenvolvimento, de maneira que isto refletirá no seu comportamento.

Divisão do Cérebro



Fonte: Carnegie, 2021. Disponível em <https://bit.ly/39IUb4x>

O Potencial do Cérebro do Adolescente



Fonte: Elaboração própria com base em Jensen e Nutt, 2016.

1.4 Direito à Educação versus exclusão social

Ampliação da
Institucionalização
da Educação Básica -
EC 59/2009.

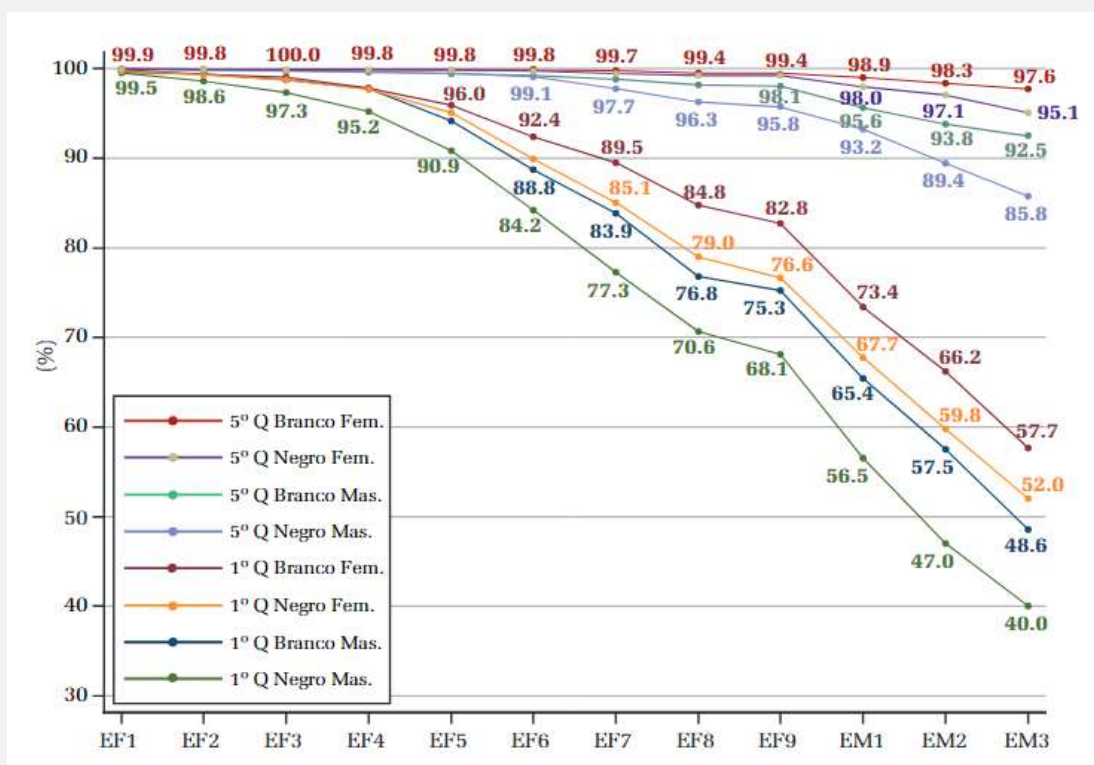
Estudantes acessam o sistema
escolar, mas ocorre a tensão no
processo do acesso: o fenômeno da
evasão (Gráfico 1).

Observa-se a vantagem no
percurso para os mais ricos (5º
Quartil). O inverso, a desvantagem
para quem tem menor renda (1º
Quartil) (Gráfico 1).

Exclusão estrutural, culmina
com a evasão de pobres e
negros. (1º Quintil)

Direito à educação
distribuído desigualmente

Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos por grupos com características combinadas de renda, sexo e cor/raça – Brasil - 2017



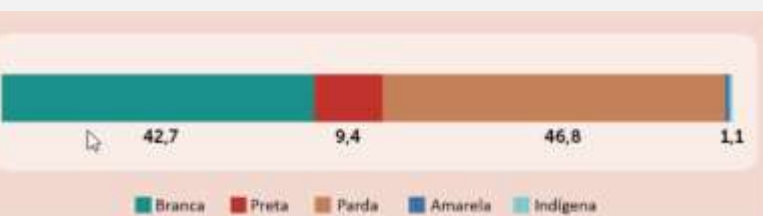
Fonte: Simões, 2019, p. 34

*1º Q – QUINTIL DE RENDA - 20% MAIS POBRES

5º Q – QUINTIL DE RENDA - 20% MAIS RICOS

Para Refletir: o negro e sua situação no Brasil

Gráfico 2 - População brasileira residente, por cor ou raça (%)



Fonte: IBGE, 2020. Disponível em <https://bit.ly/2YfuplR>

Olá! Sou Breno, aluno do IFB com necessidades específicas. Você sabia que, no pensamento de Bourdieu (2013), as vantagens sociais são transpostas para o ambiente educacional? Assim, elas se tornam vantagens educacionais para os mais ricos. Para os mais pobres, a lentidão da aculturação os prejudica duplamente.



Fonte: TRT da 4ª região, 2018. Disponível em <https://bit.ly/3yrB6h>

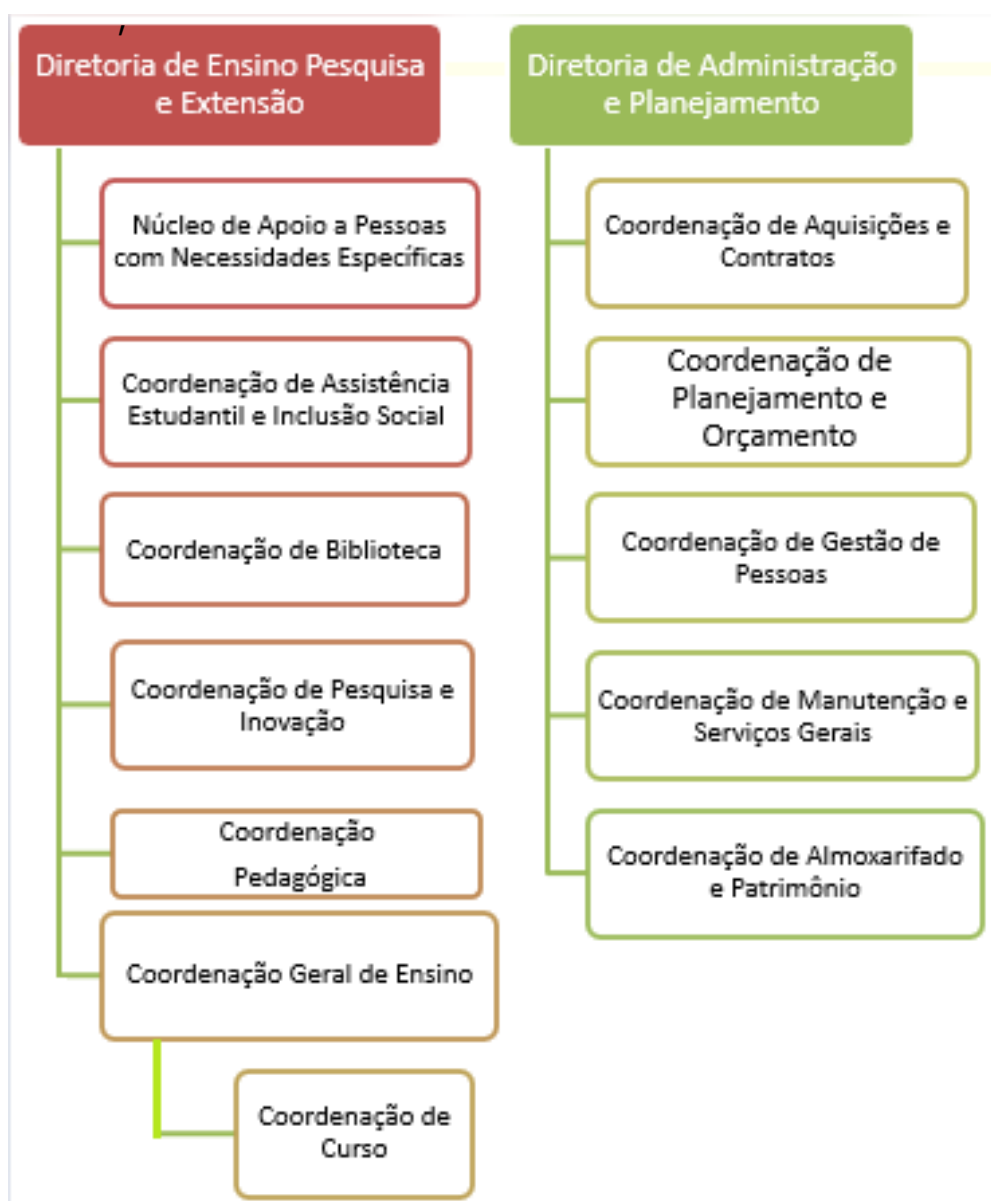
Para superar as desigualdades, é salutar o entendimento do **Acesso Eficaz** que:

[...] refere-se à distribuição de oportunidades educacionais como ingresso, aprendizagem integrada, progressão e conclusão com equidade intraescolar. Criação de oportunidades específicas para grupos de baixa renda e negros. Garante-se o percurso completo dos níveis/etapas de escolaridade na instituição ofertante. Oportunizando a inserção laboral e/ou acesso a níveis mais complexos da educação (SILVA, 2021).

CAPÍTULO 2

GESTÃO DE ENSINO

Organograma do *Campus*



Fonte: Elaboração própria com base Organograma do IFB, 2017.

GESTÃO DE ENSINO

2.1 Pró Reitoria de Ensino (PREN)

Órgão executivo da administração geral, ao qual compete o planejamento, conjunto com os *campi*, supervisão, fiscalização, coordenação e elaboração das políticas de ensino, vinculadas à pesquisa e à extensão (IFB, 2020).

2.2 Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão

É responsável por administrar o recurso humano e material, atividades, planejamento e processos relativos ao ensino, viabilizando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Coordena as atividades do Coordenador Geral de Ensino (IFB, 2017).

2.3 Coordenação Geral de Ensino

Compete mediar as relações e as demandas entre os **Coordenadores de Curso** e a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - **DREP**, bem como assistir estas áreas na execução das suas competências e atividades (IFB, 2017).

2.4 Coordenação de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

É responsável por planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do curso em conjunto com a **coordenação pedagógica** e a **Coordenação Geral de Ensino** (IFB, 2017).

2.5 Colegiado de Curso

Instância com funções pedagógicas e administrativas. Formado por todos os docentes atuantes no curso, pelo Coordenador Pedagógico e pelos representantes discentes (IFB, 2015).

CAPÍTULO 3

COORDENAÇÃO DO CURSO



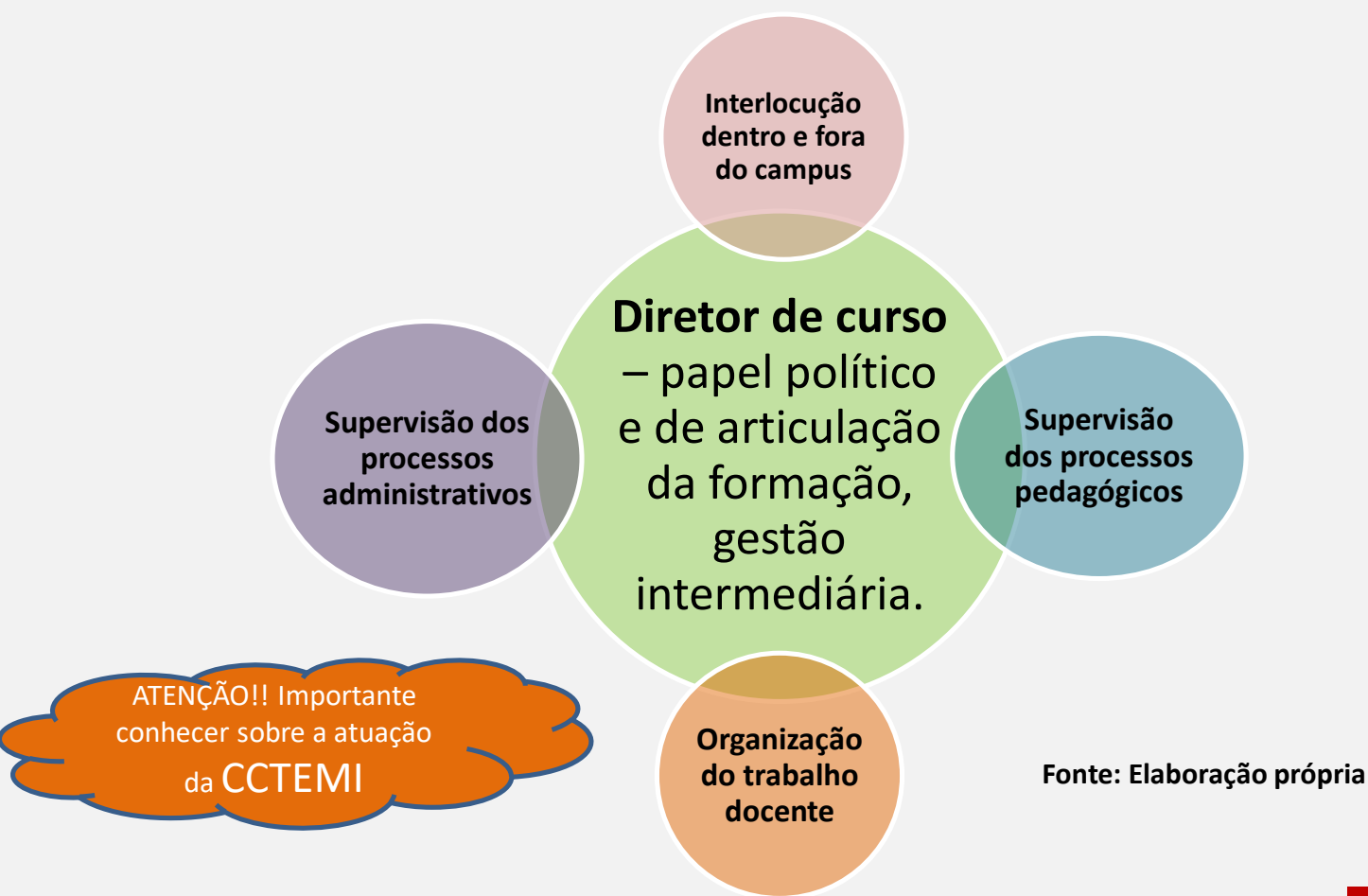
COORDENAÇÃO DO CURSO

3.1 Processo Seletivo e Nomeação

Para o ingresso, é realizado **um processo seletivo sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Ensino** por meio de edital amplamente divulgado no *campus*. O **mandato** será de **2 (dois) anos** permitida uma recondução.

3.2 Papel e Atribuições Normativas

O papel da **Coordenação de Curso do EMI** equivale ao de **diretor de curso**. Apesar de não haver esse reconhecimento. Ele efetua a supervisão dos processos administrativos, a supervisão dos processos pedagógicos e a interlocução dentro e fora do campus. Ele influencia a dinâmica do curso. Esta função é essencial para concretização dos objetivos do curso funcionando como unidade **intermediária da gestão**, abrangendo várias dimensões a sua atuação.



Resolução 6/2015-CS/IFB

Art 2º **O Coordenador de curso** terá as seguintes atribuições, além das previstas no Regimento Geral do IFB

I - **planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso**, em conjunto com a Coord. Pedagógica;

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

III - Coordenar as atividades de elaboração e /ou reformulação do **Projeto Pedagógico do curso**;

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

V - Acompanhar e controlar a **execução do Plano individual de trabalho de cada docente**, encaminhando relatório semestral à Coordenação Geral de Ensino do Campus;

VI – **auxiliar a Coordenação-Geral de Ensino a:**

infraestrutura necessária; c) organizar o funcionamento e o quadro de utilização dos espaços do Curso; d) responsabilizar-se pelo patrimônio de salas e laboratórios à disposição do curso; e) planejar o cronograma de avaliações; f) alimentar o Sistema de Gestão Acadêmica dentro do perfil "Coordenador";

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

VIII – propor, coordenar, colaborar, estimular e acompanhar os eventos internos e externos relacionados à área de ensino;

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

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

XI - participar da elaboração do calendário acadêmico;

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

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

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

XV - emitir memorando internos para comunicações da coordenação;

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

XVII- responder o Registro acadêmico sobre dispensa ou equivalência dos componentes curriculares, ouvindo, quando for o caso;

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

XIX - manter em arquivo todas as informações de interesse do curso, a fim de zelar pelo cumprimento das exigências legais;

XX - efetuar outras tarefas correlatas solicitadas pela chefia imediata.

Fonte: Elaboração própria com base em IFB, 2015.

Regimento geral do Instituto Federal de Brasília (2020)

Art. 177. Compete aos Coordenadores de Cursos:

- I. convocar e presidir as reuniões do Colegiado;
- II. solicitar ao Diretor-geral do campus ou às diretorias e/ou gerências de ensino as providências necessárias para o melhor funcionamento do curso;
- III. articular-se com os órgãos próprios da Pró-Reitoria competente, a fim de harmonizar o funcionamento do curso com as diretrizes deles emanadas;
- IV. organizar, ouvido o colegiado e em articulação com os diretores e/ou coordenadores de ensino, os horários escolares, comunicando-os à Pró-Reitoria competente, nos prazos por ela fixados, bem como o cronograma de avaliações;
- V. responsabilizar-se **pela orientação da matrícula e pela execução** dos serviços de escolaridade, de acordo com a sistemática estabelecida pelos órgãos centrais e competentes;
- VI. fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino e a execução dos demais planos de trabalhos escolares, representando aos órgãos competentes, nos casos de irregularidades ou infrações disciplinares;
- VII. opinar sobre **dispensa ou equivalência de componentes curriculares**, ouvindo, quando for o caso, o representante no respectivo Colegiado do Curso;
- VIII. cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos superiores sobre matérias relativas ao curso;
- IX. apresentar à Pró-Reitoria competente, com ciência do Diretor-geral do campus, o relatório anual das atividades do Curso;
- X. Exercer as demais atribuições que lhe forem fixadas neste Regimento e demais regulamentos deste Instituto.

Fonte: Elaboração própria com base em IFB, 2020.

Estrutura Organizacional do Instituto Federal de Brasília (2017)

Art. 50 As Coordenações de Curso competem:

- X – preparar processo de aquisição de materiais e equipamentos de acordo com a demanda da área, elaborando a justificativa, a pesquisa mercadológica e o termo de referência;
- XII – desempenhar outras atribuições que forem delegadas, dentro de suas competência

Fonte: Elaboração própria com base em IFB, 2017.

* Os incisos de I a IX foram suprimidos, pois estão contemplados na Resolução 6/2015 – CS/IFB

3.3 Núcleo da coordenação (uma proposta)

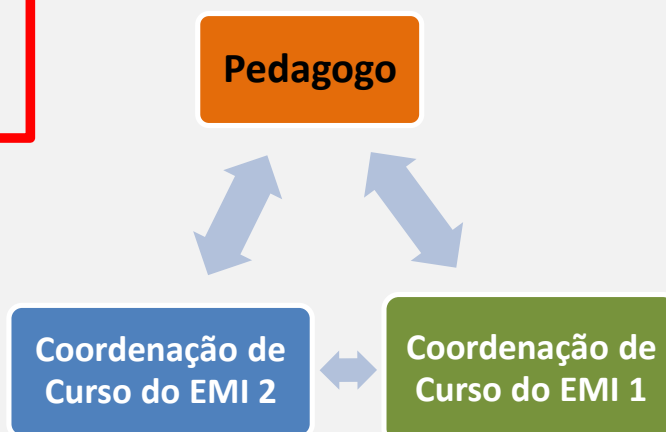
A experiência do *campus* São Sebastião dos anos de 2015 a 2018 apresentou excelentes resultados de acesso eficaz (ingresso, aprendizagem, progressão e conclusão). E possibilitou uma nova racionalidade de organização da **Coordenação de Curso** por meio de uma nova estrutura organizacional, a saber:

1 – Coordenação compartilhada ou colegiada – é a unidade, a coesão entre as coordenações de curso do EMI. Efetua-se a divisão de tarefas, criação de fluxos comuns e ações conjuntas. Cada um trabalha na dimensão em que tem mais habilidade. É potencializada a ação da coordenação.

2 – Pedagogo – ele atua dentro da **Coordenação de Curso**. Intermedeia o acolhimento a alunos e a docentes. Oferta-se maior cobertura no atendimento. Este suporte é extremamente necessário, para o fortalecimento da **Coordenação de Curso do EMI**. É um reforço técnico-pedagógico para qualificar as ações dessa coordenação.

FATOR CHAVE – a maioria dos estudos apresentam a liderança consistente como fator chave (SAMMONS ET AL, 1995; FRANCO; BONAMINO, 2005; CEARÁ, 2013; SILVA, 2021) que influencia o alto desempenho escolar.

Estrutura do Núcleo da Coordenação



Fonte: Elaboração própria

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Exercer **liderança firme e objetiva**. O coordenador é o agente-chave para a mudança de muitos fatores que reduzem a eficácia escolar.
- B2** Ter em mente **altas expectativas** quanto ao rendimento e comportamento dos alunos e disseminar esta cultura.
- B2** Enfatizar direitos e responsabilidades dos alunos.
- B3** **Transitar pela escola com frequência**, no intuito de se manter uma conversa informal com professores e alunos.
- B4** Buscar **construir uma cultura escolar positiva**, por meio da visão e missões compartilhadas pela equipe do *campus*. Manter a ordem, criar um ambiente acolhedor para os alunos e, por último, recompensar os alunos pelo bom comportamento, rendimento e empenho.
- B5** **Focar na aprendizagem** por meio de várias estratégias. Por exemplo: ampla cobertura curricular, criar outras oportunidades de aprender, uso de lição de casa, reforço escolar, projetos de estímulos a autoaprendizagem, maximizar o tempo de aprendizagem no nível da escola e no nível da sala de aula.

O Coordenador de Curso tem uma **visão integral do curso**. Nessa perspectiva atua em direção aos objetivos propostos no PPC, considerando um **cargo de gestão intermediária**, abarca uma multiplicidade de dimensões e funções, sendo **interlocutor dentro e fora do campus**. Uau! Se constitui uma função bastante desafiadora!!



3.4 Fragilidades no processo de racionalização do trabalho

- **A sobrecarga de trabalho** é um dos maiores fatores de exaustão. Reflete-se na falta de tempo dedicados ao ensino-aprendizagem. Assim, organizar demandas, criar regras para atendimentos com prioridades e tempos de respostas, ajudam a minimizar essas questões.
- **A falta de avaliação dos projetos e de evidências que comprovem resultados obtidos.** Essa gestão por evidências é essencial para a condução do processo ensino-aprendizagem. Avaliar o alcance dos projetos e atividades em prol da melhoria dos processos escolares.
- **O corporativismo profissional** por vezes passa despercebido. Alguns servidores para remediar as situações problemas pesam para o lado mais frágil, o aluno. A escola está em função do aluno, em responder o direito à educação. Este movimento deve ser combatido.
- **Falta capacitação** para os profissionais que compõe o quadro. Todos os colaboradores assumem um papel educativo. A falta de formação e consciência dos envolvidos, dificulta a unidade escolar em prol do processo de formação do estudante.
- **A merenda escolar** é um fator de risco para o abandono escolar. O curso do EMI é em tempo integral. Muitas famílias contam com poucos recursos econômicos para enviar o alimento ao adolescente. O que ocasiona a desistência de cursar. As escolas que conseguem ofertar a merenda, tem-se como um fator de alto desempenho (CEARÁ, 2013).

3.5 Fundamentos Legais, concepções e conceitos

As políticas educacionais destinam a sua aplicação às unidades organizacionais de ensino. Daí a necessidade de conhecê-las para aplicá-las.



Quadro 3 - Normativas do Sistema da EPT, em especial o EMI

NORMATIVA	Link
1. Lei 11.892/2008	https://bit.ly/3mLDgpu
2. Plano Nacional da Educação (PNE)	Lei 13.005/2014.
3. Eixos Tecnológicos	Parecer CNE/CES 277/2006.
4. Diretrizes Curriculares para EPT	Resolução CNE/CEB 6/2012.
5. Diretrizes Curriculares para EPT *	Resolução CNE/CP 1/2021.
6. Estágio – Lei 11.788/2008	https://bit.ly/38p6cLJ.
7. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)	4ª edição.
8. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI)	Resolução 24/2019 - RIFB/IFB.
9. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	Resolução 08/2012 - RIFB/IFB.
10. Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)	Localizar o PPP do campus.
11. Regulamento do Ensino Médio Integrado (REMI)	Resolução 001-2016/CS – IFB.
12. Manual de Procedimentos do Registro Acadêmico	Portaria 2.447/2015.
13. Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	Localizar o PPC do curso.
Normas de funcionamento da Coordenação de Curso	Resolução 6 – 2015/CS-IFB.
PIT e RIT	Resolução 31/2019 – RIFB/IFB (Anexo).
Regulamento discente	Resolução 15 – 2016/CS-IFB.
Regulamentos e Regimentos	Localizar demais regulamentos.

*constitui uma contrarreforma a educação profissional e tecnológica é importante o debate e o posicionamento da instituição.

Material complementar

Legislação da Educação Básica e Superior

<https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/legislacao-da-educacao-basica-e-superior/>

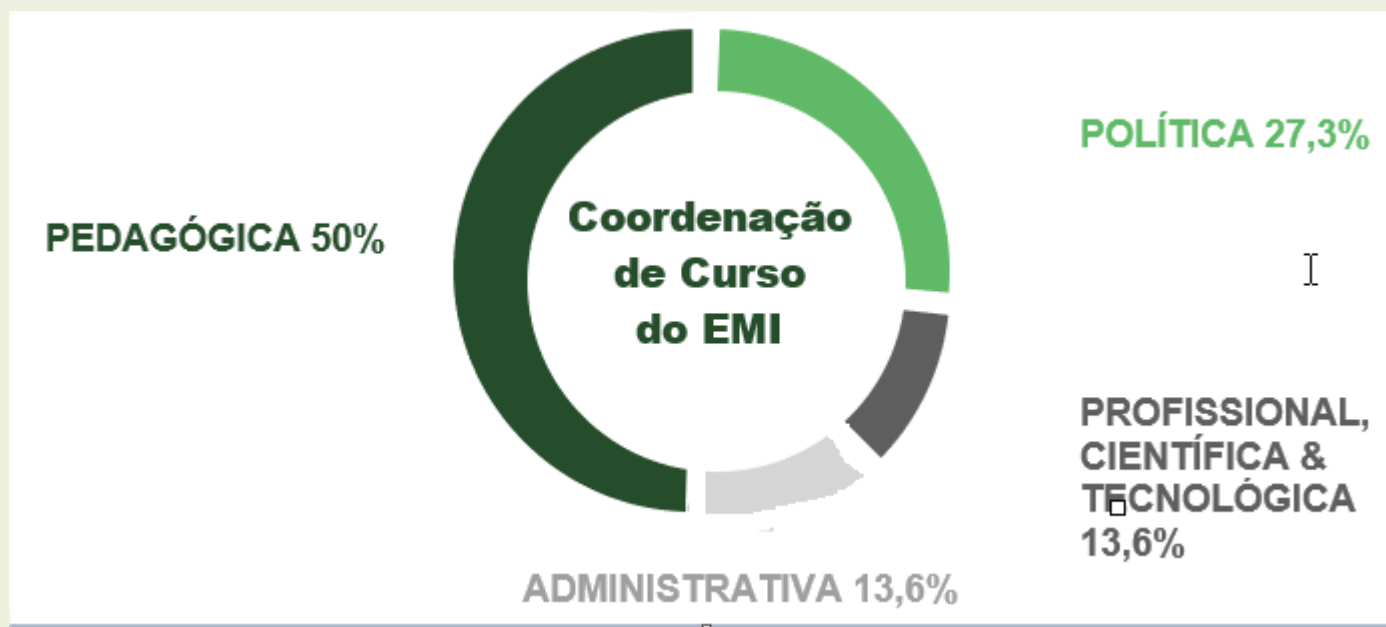
Dimensões no desenvolvimento do trabalho

O desenvolvimento do trabalho da **Coordenação de Curso do EMI** nos Institutos Federais compreende as dimensões **Pedagógica, Política, Administrativa**, e a última composta pela tríade **Profissional, Tecnológica e Científica**.

DIMENSÕES	NATUREZA	PRINCÍPIOS E ATIVIDADES
Pedagógica	Dimensão Fim	- Organização curricular na integração entre EPT e Ensino Médio visando a formação humana integral
		- Trabalho como princípio educativo
		- Reconhecimento e apoio das pessoas com necessidades específicas
		- Integração nos processos de ensino- aprendizagem: ensino, pesquisa e extensão
		- Articulação do PPP
		- Construção e atualização do PPC
		- Binômio teoria-prática
		- Interdisciplinaridade como método de organização curricular
		- Planejamento/ Reuniões
		- Monitoramento Integral do discente
		- Fundamentos legais, concepções e conceitos
Política	Dimensão meio	- A pesquisa como método pedagógico de produção de conhecimento
		- Relacionamento com outros setores/profissionais
		- Relacionamento com as famílias e comunidade
		- Gestão democrática
		- Relacionamento com aluno
		- Relacionamento com professor
Administrativa	Dimensão meio	- Parcerias e convênios
		- Cotidiano escolar
		- Tomada de decisão por evidência
Profissional, Tecnológica & Científica	Dimensão fim	- Administração de recursos e processos
		- Articulação com arranjos produtivos Locais e/ou regionais
		- Produção científica e cultural e divulgação por meio de programas e projetos
		- Estágio

Fonte: Elaboração própria com base na lei 11.892/2008a, CNE/CBE 06/2012 Pacheco, 2012; Luck, 2009, IFB, 2015.

DIMENSÕES



Fonte: Elaboração própria

Agora que você conhece o papel, as atribuições, vamos detalhar o trabalho de cada dimensão da Coordenação de curso do EMI. Então, embarque neste desafio!!



CAPÍTULO 4

DIMENSÕES

Pedagógica
Administrativa
Política
Profissional, Científica e Tecnológica



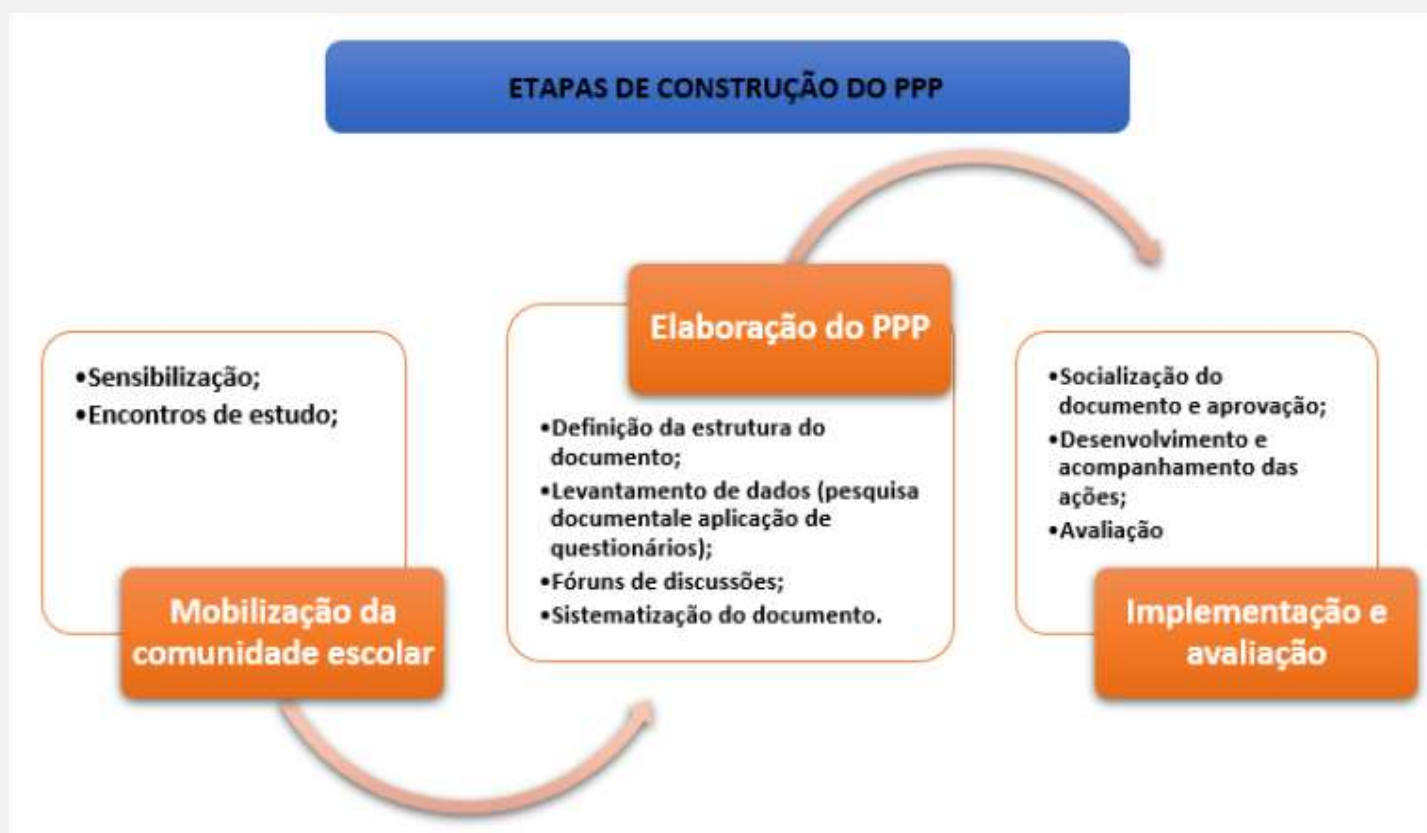
DIMENSÃO PEDAGÓGICA

P.1

Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP é instrumento de planejamento da organização educativa da sua globalidade. **Reúne todas as vozes:** servidores, alunos, gestão e comunidade. Expressa sonhos, desejos e planos, portanto, uma intencionalidade coletiva. **Enquanto direção política,** assume a responsabilidade na **formação de cidadãos** para a sociedade que se deseja construir (VEIGA, 2013).

Por meio do PPP, o trabalho pedagógico no campus (unidade autônoma e interdependente) é organizado e sua identidade é caracterizada, num processo democrático de decisão viabilizando um trabalho que supere os conflitos e **mitigue as relações competitivas, corporativas e autoritárias,**



Fonte: IFMA, 2019. Disponível em <https://bit.ly/3mMMn9y>

O PPP é o instrumento que traduz a filosofia, o planejamento, a política, os valores, os objetivos, os **princípios tratados no PDI e no PPI**. Racionaliza as atividades administrativas e pedagógicas em busca de alcançar os seus objetivos educacionais. Consubstancia-se na totalidade do *campus*. É muito importante que o coordenador fomente a participação dos professores na elaboração e atualização deste documento.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

B1

Conhecer o PPP do campus e apresentá-lo aos professores do curso, pautando como instrumento orientador da prática pedagógica, mediando a ação-reflexão-ação. É importante acompanhar sua aplicação ao medir o alcance dos objetivos planejados.

B2

Programar momentos de leitura e discussão do PPP, com vistas a identificação da função social da escola, sua proposta metodológica de ensino e de avaliação.

P.2

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na integração entre EPT e Ensino Médio

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) regulamenta as atividades do curso. Define a identidade do curso e abarca as diretrizes teórico-metodológicas, evidenciando a concepção de ensino e aprendizagem da prática pedagógica. É a organização sistemática da intencionalidade de educar nos pressupostos pedagógicos da instituição.

Alguns princípios da organização curricular do ensino médio integrado

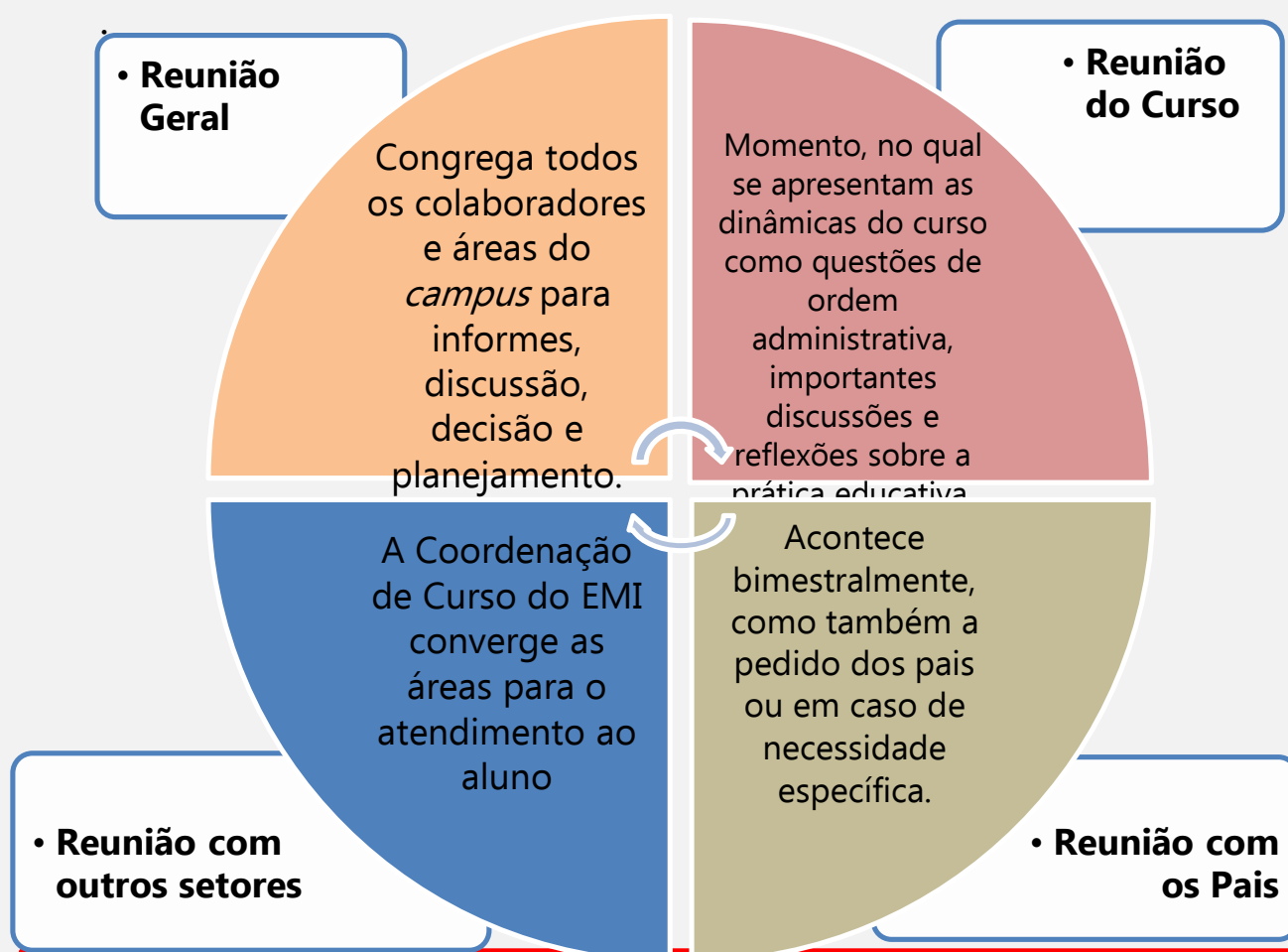
Princípio	Descrição
Formação Integral por meio da articulação entre Ensino Médio e a educação profissional	I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
Trabalho , eixo norteador, tendo como pressupostos: ciência, tecnologia e cultura	III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
Integração curricular ; pesquisa como método pedagógico	IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
Binômio Teoria e Prática	VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
Interdisciplinaridade	VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução CNE/CEB 6/2012

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Acompanhar egressos, a fim de verificar o alcance do curso, tais como competências, habilidades e inserção na vida produtiva ou inserção nos níveis mais complexos da educação.
- B2** Observar se há novas diretrizes de formação anunciadas pelo MEC referente ao curso.
- B3** Verificar quando foi realizada a última revisão e/ou reestruturação do PPC e se há necessidade e efetuar-lo, a fim de contemplar as adequações às mudanças do mundo produtivo e às necessidades da comunidade.
- B4** Estimular um planejamento integrado de componentes no início do semestre/ano letivo, visando a integração curricular e a interdisciplinaridade.

P.3 Reuniões e Planejamento



FATOR CHAVE - Alinhamento de visões e objetivos tanto com o curso como também as outras áreas, sobressai como um fator que pode proporcionar um alto rendimento escolar.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Preparar informações, **pontos de pauta** e efetuar a comunicação no que tange ao curso. A importância do diálogo e de uma comunicação fluida com todo o *campus*.
- B2** Observar horário dos docentes que atuam em outros cursos para viabilizar que todos participem das Reuniões do Curso.
- B3** Na **Reunião do Curso**, estabelecer **prazo** para encaminhamentos com respectivos responsáveis. Realizar as reuniões seguindo a **pauta proposta e o tempo de duração** estabelecido, deixando novos assuntos para o final ou agendando novos encontros. Iniciar, preferencialmente, com a comunicação acerca dos compromissos assumidos na última reunião e informes gerais de prazos a serem cumpridos.

Fluxo de Informações, o qual demonstra a centralidade da atuação da **Coordenação de Curso do EMI**.

Figura 3: Fluxograma de Informação da Coordenação de Curso do EMI

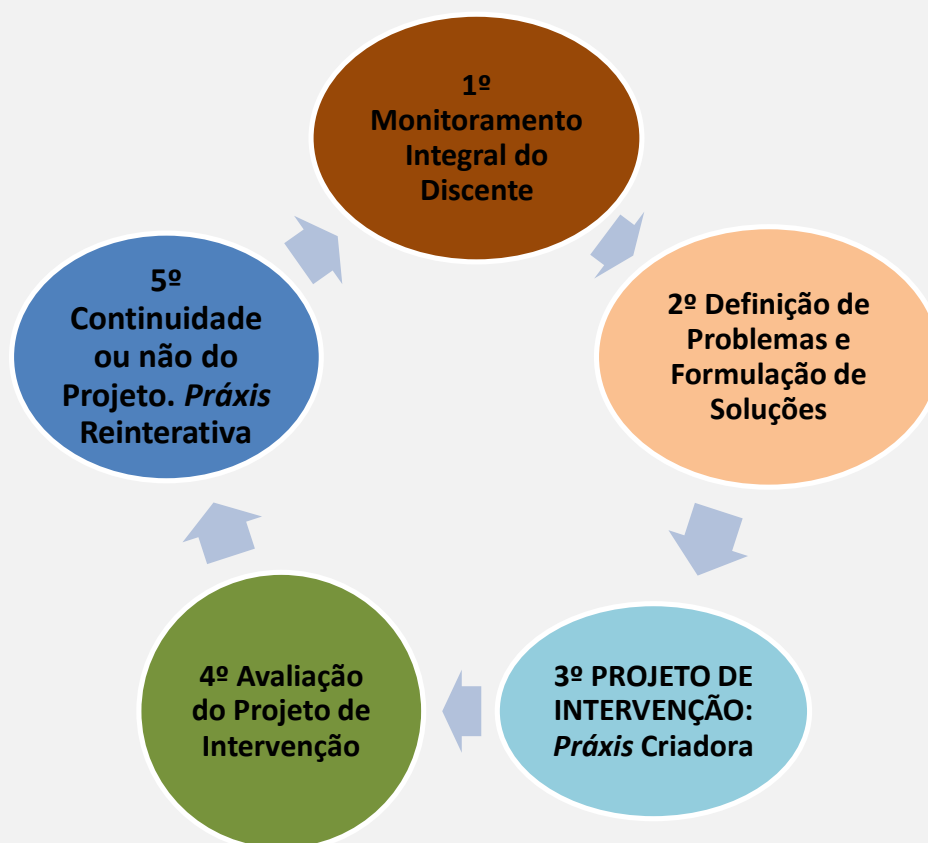


Fonte: Elaboração própria.

Monitoramento Integral do Aluno e Projetos de Intervenção

O **Monitoramento Integral do Aluno** contempla várias dimensões de acompanhamento da vida estudantil. Esta ação converge na ideia de formação integrada entre EPT e ensino médio. Consubstancia e substancializa a formação humana integral e cidadã, de maneira que o monitoramento vai para além do desempenho acadêmico. Os **Projetos de Intervenção** são ações que buscam interferir em situações que prejudicam a formação do estudante, bem como o seu desempenho acadêmico. Podendo ser sistêmico, para toda a escola e comunidade, para grupos específicos ou casos pontuais.

Figura 4: Monitoramento Integral e Projetos de Intervenção



Fonte: Elaboração própria

FATOR CHAVE - O monitoramento do progresso, do desenvolvimento cognitivo é apontado na literatura brasileira e internacional como um fator chave associado a eficácia escolar.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** **Monitorar, semanalmente, o diário docente** para averiguar frequência e notas dos alunos. Constata-se os infrequentes e as baixas notas para buscar o encaminhamento mais adequado junto a equipe. Pode ser proposto projeto pedagógico de intervenção em cada caso específico.
- B2** **Monitorar o comportamento social dos alunos** nos espaços do *campus*.
- B3** A partir da **definição de problemas**, buscar intervir, utilizando-se dos **Projetos de Intervenção**. Podem ser feitos desde a construção de um manual, minicurso, palestras, inserção de temas no currículo, encontro com responsáveis entre outros. A solução vai depender do problema gerado para se empreender uma solução. Na proposição de um projeto, é importante deixar responsáveis reconhecidos institucionalmente por meio de portaria entre outros.
- B5** Criar estratégias de diálogo e estabelecimento de vínculo com os estudantes.

Um exemplo de **Projeto de Intervenção** na busca de recuperar alunos reprovados foi **Estudo Orientado** desenvolvido no *campus* São Sebastião. Esse projeto consistia na realização de encontros uma vez por semana. Em seu conteúdo foi trabalhado acolhimento, estrutura física do *campus*, as coordenações, os planos de ensino, o plano do curso. Trabalhou-se o mapa da vida, atividade em equipe, inteligências múltiplas, hábito de estudo, concentração, uso do celular, organização pessoal, construção de agenda, avaliação da agenda, debate de filme, grupo de estudo, construção do currículo *lattes*, mapa conceitual, resumo, fichamento, plágio e citação, debates, lanche coletivo, atividades sobre autoestima, coletividade, respeito e laços sociais.



Trilogia dos Processos de Ensino-Aprendizagem nos Institutos Federais

A centralidade pedagógica é o cerne da ação do Coordenador de curso do EMI em que o seu eixo educativo é o trabalho. Em destaque estão os processos de ensino aprendizagem voltados para o adolescente, um mundo em transformação.

Não basta só o trabalho de sala de aula. A realidade social dos adolescentes pobres é de exclusão estrutural. Assim, muitas vezes, os alunos já se encontram excluídos tacitamente dos processos educacionais mesmo dentro da escola. O resgate do aluno é feito pelo trabalho de sala de aula e de forma paralela. Constroi-se Projetos de Intervenção a partir das situações problemas com diálogo entre as equipes.

Integração dos processos de Ensino Aprendizagem nos Institutos Federais



Fonte: Elaboração própria

Olá! Como vai? Sou Flávio, aluno cadeirante do IFB. Você sabia que o IFB sistematizou o **Programa PIPA (Projeto Integrador Pesquisa e Ação)**. Este programa é um conjunto de esforços das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando a integração dos saberes.



Conselho de Classe

É uma instância de debate, reflexão e deliberação das questões que permeiam os processos pedagógicos. O **Conselho de Classe Bimestral com caráter processual** e de acompanhamento acontece a cada bimestre. O **Conselho de Classe Final tem caráter deliberativo**.

Objetivos do Conselho de Classe

Natureza	Objetivos
Conselho de Classe Bimestral	I – identificar perfil do estudante;
	II – analisar o perfil da turma;
	III – adequar os Planos de Ensino ao contexto observado
	IV – discutir dificuldades da turma no processo de ensino-aprendizagem;
	V – acompanhar o desempenho dos estudantes;
	VI – avaliar o rendimento de estudantes que utilizaram os horários de atendimento do professor e recomendar aos estudantes a necessidade de procurar os professores para atendimento em separado da turma, quando for o caso;
	VII – reorientar o planejamento de ensino.
Conselho de Classe Final	I – analisar o desempenho dos estudantes em cada componente curricular do respectivo período letivo;
	II – deliberar a respeito da situação final dos estudantes com nota menor que 60% e com pelo menos 75% de presença do total da carga horária do período letivo, se for o caso, determinando:
	a) aprovação, com atribuição da situação “APROVADO PELO CONSELHO DE CLASSE”;
	b) reprovação no período letivo do estudante com conceito menor que 60% em mais de dois componentes curriculares, ao qual será atribuída a situação “REPROVADO”;
Participantes	III – relacionar os estudantes que deverão cumprir estudos de recuperação final.
	professores da turma, coordenador pedagógico, coordenador de curso, professor conselheiro, coordenador de Assistência Estudantil, coordenador de Registro Acadêmico. O Diretor de Ensino ou Coordenador Geral de Ensino tem a participação obrigatória nos conselhos Finais. O representante de turma e da comunidade escolar é facultada a participação.

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução 1/2016 – CS/IFB

DIMENSÃO POLÍTICA

0.1

Relacionamento com as famílias

A formação integral exige um diálogo com os familiares. Os estudantes não atingiram a maioria e, desta forma, não respondem por si, conforme a Lei 8.069/1990. Esta expressa que **é devido a proteção integral** da criança, até 12 anos incompletos e **do adolescente, entre 12 e 18 anos**, pois estão em fase peculiar de desenvolvimento.

FATOR CHAVE – relacionamento com as família conflui para o alto desempenho escolar apontado nas pesquisas brasileiras do ensino médio regular, como também no âmbito do IFB (SILVA, 2021).



Fonte: Escola em Movimentos, disponível em <https://bit.ly/38pWjx4>

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Estabelecer vínculo com a família do estudante com várias estratégias, tais como: ter o contato dos responsáveis de fácil acesso, reuniões com as famílias na abertura do ano letivo e nas reuniões bimestrais para conhecer mais sobre as famílias.
- B2** Conhecer qual o **melhor horário** para marcar reuniões e agendamentos com familiares.
- B3** Conscientizar e chamar a responsabilidade dos pais (responsável legal). O que acontece nos lares refletirá no processo de ensino- aprendizagem.
- B4** Procurar conhecer a história familiar dos responsáveis pelos alunos.
- B5** Verificar se a família também necessita de atendimento pela equipe multidisciplinar, seja para eles próprios ou com orientações em relação ao adolescente.



0.2 Relacionamento com aluno

No *campus*, uma figura de referência para o aluno é a **Coordenação de Curso do EMI**. Ele é um modelo de poder na resolução de problemas e mediação de conflitos. Responsável pelo acompanhamento da vida acadêmica do aluno. Estabelecer uma relação de confiança e de abertura é importante. Isso pode ser alcançado por meio do **acolhimento** ao estudante, sendo aspecto importante pra estabelecimentos de laços na escola. O **acolhimento é uma ação pedagógica**. Vai para além da recepção do estudante. É um **processo** que acompanha até a solução do problema. Está **presente em todo atendimento** (MATUMOTO, 1998).



Fonte: Elaboração própria com base em Matumoto, 1998.

FATOR CHAVE - Propiciar um clima harmonioso, acolhedor, com regras claras, ambiente disciplinado com responsabilização dos discentes, promovendo um sentimento de pertencimento, como também altas expectativas sobre o desempenho dos alunos. Apontado nas pesquisas brasileiras e internacionais (SILVA, 2021).

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Pensar formas de acolhimento dos discentes nos mais diversos momentos e contextos. Desde a recepção de alunos, a resolução de situação de problemas, atendimento ao estudante, atendimento às famílias, atendimento à comunidade.
- B2** Introduzir aos alunos as diferentes questões do Ensino médio integrado a EPT, de forma a prepará-los para esta nova etapa.
- B3** Dialogar e fomentar com outros setores para que em outros espaços haja medidas acolhedoras aos estudantes e comunidade, como por exemplo biblioteca, registro acadêmico, laboratórios.

0.3 Comunicação e Informação ao discente

Comunicação é o ponto crucial de qualquer atividade humana, assim também no cotidiano do *campus*. A vida acadêmica dos estudantes nos Institutos Federais é muito intensa e com muitos eventos culturais, científicos, atendimento a prazos, datas dos processos acadêmicos e solicitação de diversos documentos.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Manter as informações do curso atualizadas no site da instituição, tais como plano de curso, calendário acadêmico.
- B2** Apresentar o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio, Plano de Curso, Regulamento Discente e Procedimentos do Registro Acadêmico, Calendário Acadêmico.
- B3** Disponibilizar de forma digital Manual do estudante com as informações inerentes ao curso, prazos de atendimento a solicitações, entre outros. Com objetivo de orientar as famílias e estudantes sobre como instituição funciona e se organiza.
- B4** Conhecer e utilizar o canal de comunicação em massa disponível no portal do estudante e outros que estiverem disponíveis.

O.4 Programas de Assistência Estudantil

Os **programas de assistência** Estudantil são organizados pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE). Parametrizado pela da Política de Assistência Estudantil (Resolução 41/2020b – RIFB/IFB). Busca dar condições para o alcance do direito fundamental à educação dos estudantes e está pautada em **três eixos**:

- **1º Eixo Socioeconômico – acesso por meio de edital**
 - I. Programa Auxílio-Permanência:** é a concessão de auxílio financeiro aos estudantes regularmente matriculados

como meio de garantir condições ao direito à educação em detrimento de vulnerabilidade socioeconômica.

II. Programa Auxílio Emergencial: é a concessão de auxílio financeiro de caráter eventual aos estudantes em situação de risco socioeconômica emergencial e momentânea.

II. Programa Residência Estudantil: é a concessão vaga em moradia estudantil aos estudantes do *campus* Planaltina.

• **2º Eixo de Desenvolvimento Pedagógico e Acadêmico – acesso por meio de edital**

I. Programa de Monitoria: é a atividade voluntária ou remunerada dos estudantes. Por meio de seleção, prestam atendimento ou reforço escolar referente a componente curricular específico. É acompanhado pelo professor da componente.

II. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico-Científico: objetiva oferecer apoio financeiro aos estudantes para participação em eventos técnicos e científicos.

III. Programa de Incentivo a Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL): é destinado ao apoio financeiro de projetos elaborados e executados pelos estudantes nas modalidades de cultura, esporte e lazer.

IV. Programa de Auxílio Digital: objetiva dar acesso a equipamentos, programas de computadores, mecanismos e conectividade para o desenvolvimento de atividades escolares.

- **3º Eixo Universal – livre demanda**

É a rotina de trabalho organizada pela CDAE com atendimento, acolhimento e outras atividades relacionadas aos alunos.

Para mais informações acesse a Política de Assistência Estudantil (PAE) [clique aqui](#).

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

B1

Verificar a necessidade dos alunos para buscar o programa mais adequado no intento da manutenção do direito à educação do estudante. Por vezes, o cenário de exclusão social é tão extrema, que o próprio adolescente não consegue acessar esses programas.

B2

Os programas de assistência estudantil buscam promover o direito à educação, portanto estimular outros áreas a também a utilizarem os programas em favor dos estudantes.



0.5 Relacionamento com professor

Uma das atividades da **Coordenação de Curso do EMI** é a mobilização de pessoas para o alcance dos objetivos institucionais. Os profissionais que fazem acontecer o trabalho da instituição. Aí reside a máxima em se dirigir um espaço para escuta, comunicação, atendimento às demandas e expectativas docente com intuito do trabalho ser alinhado e bem sucedido.

FATOR CHAVE - O docente compõe o círculo para o clima harmonioso e o seu comprometimento influencia no sucesso do estudante. A Coordenação de Curso do EMI pode motivar, compartilhar visões, projetos para alinhar os objetivos. Por isso a liderança é essencial para nortear as práticas dos demais profissionais e motivá-los.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

B1

Orientar professores sobre fluxos e prazos para auxiliar nas demandas cotidianas. Compreende-se que a dinâmica escolar tem períodos sazonais de tensão e calma. Para evitar um estresse intenso no encerramento de semestre/ano letivo.

B2

Criar e manter um canal de diálogo, a fim de todos estarem alinhados referentes ao compromisso, as metas e objetivos do curso.

B3

Proporcionar atividades que tragam proximidade entre os docentes da área. Isso facilitará o diálogo entre os pares na proposição de um trabalho integrado.

B4

Criar fluxos e regras claras para o grupo, sempre lembrando das datas e prazos dos processos de trabalho tais como revisão de nota, PIT, RIT, fechamento de notas.

O.6 Relacionamento com outros setores/ profissionais - Trabalho em equipe

Uma postura fundamental é o reconhecimento que o sucesso do trabalho pedagógico é viabilizado com o trabalho em conjunto com outras áreas. A **Coordenação de Curso do EMI** converge as áreas em direção ao aluno. Alinhando visões e objetivos. É imprescindível o diálogo mais próximo com outras equipes, outros profissionais, como a CDAE que está diretamente envolvida no atendimento dos alunos. Também a CDPD que medeia questões de ensino-aprendizagem.

FATOR CHAVE – contribui para gerar eficácia escolar. Os resultados são potencializados por meio do trabalho em conjunto com outros setores/ profissionais (SAMMONS ET AL, 1995; INEP, 2010; SILVA, 2021).

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

B1 Convergir a atenção das áreas para o estudante.

B2 Compartilhamento e alinhamento de visões e objetivos com outros setores.



0.7 Gestão democrática

A administração é uma atividade essencialmente humana que envolve a organização de pessoas e recursos para alcançar uma finalidade. A democracia na gestão visa a participação de todos e o bem comum. A racionalidade assume um caráter social, em que o exercício do poder é mediado por todo o corpo social. Freire (2011) considera uma gestão democrática e solidária que fala com os outros, e não aos outros impositivamente, isto é, de cima para baixo.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Fomentar a participação do Grêmio estudantil.
- B2** Fomentar a participação dos representantes no Colegiado de Curso e nos Conselhos de Classe, bem como a comunicação dos representantes com a turma.
- B3** Fomentar a participação/criação da Associação de Pais e mestres.
- B4** Fomentar a construção de um projeto coletivo de educação.
- B5** Estimular o comprometimento da gestão na manutenção da garantia do direito à educação, viabilizando condições de trabalho a **Coordenação de Curso do EMI**.

DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

A.1 Tomada de decisão por evidências

A educação, ultimamente, tem se apropriado da utilização de evidências para definir rumos, direção mais acertada no emprego de esforços na melhoria da qualidade da educação.

Quer mais informações? Acesse o trabalho de Silva (2021).

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Para tomar decisões, basear-se em evidências como levantamento de ingressantes e concluintes dos ciclos de matrículas, quais grupos tem conseguido concluir o curso, disciplinas que mais reprovam em cada série do Ensino Médio.
- B2** Comparar com os resultados dentro da própria escola que verificam quanto houve de melhoria em um período e que elementos estão associados a ele.
- B3** Acompanhamento sistemático da frequência dos alunos e do rendimento escolar, as notas.
- B4** Juntamente com a gestão, buscar meios de avaliar os projetos educacionais, sobretudo sob a perspectiva da aprendizagem, progressão e conclusão do aluno. Objetiva verificar a continuidade ou melhoria do projeto.
- B5** Criar indicadores para medir resultados do curso, tendo em vista a função social da instituição.

A.2 Plano de Trabalho Individual e Relatório Individual de Trabalho

O Plano de Trabalho Individual (PIT) do docente é um planejamento das atividades do professor entregues no início do semestre a **Coordenação de Curso do EMI**. O Relatório de trabalho individual (RIT) atesta as atividades realizada no IFB. É enviado no fim do semestre.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Orientar os docentes sobre os prazos.
- B2** Orientação sobre preenchimento dos instrumentos.

A.3 Capacitação

A **Coordenação de Curso do EMI** é responsável por alinhar novos docentes sobre os instrumentos de trabalho como SGA, preenchimento do PIT e RIT, Suap, a fundamentação legal e a função social dos Institutos Federais.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Integrar os novos servidores ao grupo, buscando estratégias de alinhar novos servidores ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do curso.
- B2** Orientar sobre as ferramentas de trabalho docentes.
- B3** Caso o docente esteja com dificuldade em configurar alguma ferramenta, auxiliar com uma capacitação.

A.4 Retificação de Resultado Final

É um processo fixado em calendário acadêmico. O aluno solicita **Revisão do Resultado Final** de uma componente curricular. Atentar-se aos prazos, pois pode acarretar prejuízo aos processos da vida acadêmica.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Verificar o processo de retificação de notas junto ao Registro Acadêmico e informar aos docentes, no intuito de evitar retrabalho e problemas de comunicação.
- B2** Orientar o docente ao cumprimento de prazo para retificação de notas para não prejudicar a vida acadêmica do aluno nos processos de progressão ou conclusão de curso.

A.5 Plano de Ensino

É instrumento de planejamento de caráter didático-pedagógico, elaborado pelos docentes para cada uma das componentes curriculares.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Informar aos professores sobre o prazo de entrega.
- B2** Orientar professores a apresentarem o plano de ensino no prazo.
- B3** Alinhar o Plano de Ensino ao PPC e ao PPP.

A.6 Elaboração do horário das aulas

Todo o semestre é necessária a elaboração do quadro de horário de aulas de acordo com as disciplinas ofertadas.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Verificar no PPC quais as disciplinas serão ofertadas no semestre/ ano letivo.
- B2** Considerar o horário dos docentes que atuam em outros cursos do *campus*.
- B3** Encaminhar o horário para apreciação do superior imediato.
- B4** Acompanhar e supervisionar o cumprimento dos horários de aula.
- B5** Utilizar recursos tecnológicos para mediar a construção de horários, tais como *timetable*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/timetable.html>

A.7 Colação de Grau

Ato que completa o ciclo da educação básica, a diplomação dos concluintes marca uma nova fase podendo exercer sua profissão ou acessar níveis mais complexos de educação.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Solicitar a lista de formandos junto ao CDRA e conferi-la para verificar alguma inconsistência.
- B2** A **Coordenação de Curso do EMI** é o ponto central de informação da formatura. Informar aos docentes e aos alunos data, horário, local da realização da colação de grau.
- B3** Participar da colação de grau.



A.8 Contratação de Professor Substituto

A contratação de professor substituto ocorre devido as licenças e aos afastamentos previstos na Lei n.º 8.112, de 1990:

Art. 84 – Licença por motivo de afastamento do cônjuge;

Art. 85 – Licença para o serviço militar;

Art. 91 - Licença para tratar de assuntos particulares;

Art. 92 - Licença para o desempenho de mandato classista;

Art. 93 - Afastamento de servidor para servir a outro órgão, a partir da publicação de portaria de cessão, pela autoridade competente;

Art. 94 - Exercício de Mandato Eletivo, a partir do início do mandato (art. 94);

Art. 95 - Afastamento do servidor para estudo ou missão no exterior (art. 95);

Art. 96 - Afastamento para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere

Art. 96-A - Participação em programa de pós-graduação stricto sensu em instituição de ensino superior no País;

Art. 202 - Licença para tratamento de saúde, quando superior a 60 (sessenta) dias, a partir do ato de concessão;

Art. 207 - Licença à gestante.

Também para substituição de ocupantes do cargo de Direção, de Reitor, Pró-reitor e Diretor de campus.

- Nomeação para ocupar cargo de Reitor, Pró-reitor e Diretor-geral de campus;
- Vacância, demissão, exoneração; e
- Aposentadoria.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

B1

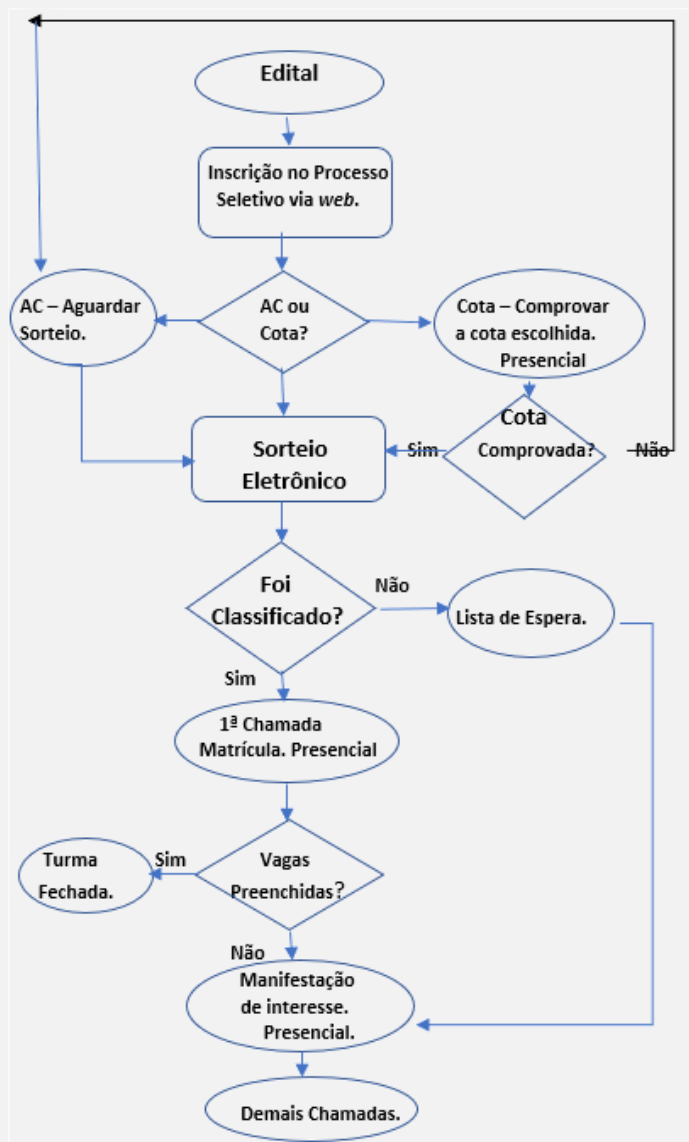
Organizar atividades extras e outros meios na falta de professor e não houver tempo hábil de substituição. Assim, evita-se tempo ocioso dos alunos em horário de aula regular. Pode-se preparar atividades como vídeos palestras ou acordar para outros professores ministrarem aula.

Os Institutos Federais foram criados em prol da democratização do acesso à educação, na promoção da inclusão. O sistema de ingresso é regido por um Sistema de Ações Afirmativas, isto é, sistema de cotas.

Normativas que regem o sistema de cotas do IFB

NORMATIVA	DESCRIÇÃO
Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.	Lei de cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016	Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Decreto 9.034 de 20 de abril de 2017	Altera o decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
Portaria Normativa 09, de 5 de maio de 2017.	Altera a Portaria Normativa MEC 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências.
Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012.	Regulamenta a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O ingresso de alunos é regido por edital e é publicizado no site da instituição. Para os cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), a seleção de alunos é realizada por meio de sorteio eletrônico.



Fluxograma do processo de ingresso para cursos técnicos e FIC do IFB

Etapas do processo de ingresso

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1ª Etapa	Inscrição no processo seletivo e opção pelo tipo de vaga: Ampla Concorrência ou Cota.
2º Etapa	Comprovação da cota. Necessário levar a documentação discriminada conforme o edital.
3º Etapa	Resultado da Comprovação de Cota. Recurso para alguma divergência do resultado.
4ª Etapa	Sorteio
5ª Etapa	Convocação para matrícula em 1ª Chamada e lista de espera.
6ª Etapa	Manifestação de interesse em continuar no processo de ingresso (presencial no campus).
7ª Etapa	Demais convocações serão somente a partir da manifestação de interesse.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Ao final do ano, importante mapear a capacidade de vagas que o campus poderá ofertar, tendo em vista as reprovações.
- B2** Acompanhar o processo seletivo e o preenchimento de vagas.
- B3** Observar possíveis dificuldades ou limites no processo seletivo para propor melhorias.

A.10 Diário de Classe

O Sistema de Gestão Acadêmica (**SGA**) é responsável por registrar e controlar o percurso acadêmico do estudante no IFB. É um sistema web, que viabiliza o registro de planos de ensino das aulas ministradas, de avaliações, de frequência dos alunos, estes elementos compõe o **diário de classe**, instrumento essencial de trabalho e monitoramento estudantil. Algumas ações importantes do coordenador de curso

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Orientar os docentes sobre a importância do preenchimento diário desse instrumento.
- B2** Através do **DIÁRIO DE CLASSE** monitorar os alunos por meio de notas e frequência.
- B3** Otimizar a utilização do SGA por meio de treinamentos e construção de manuais.

FATOR CHAVE – O diário de classe é um dos meios de monitoramento do progresso do aluno, o qual aponta para um fator de alto desempenho.

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), criado pelo IFRN para a gestão dos processos administrativos e acadêmicos. O sistema recebe atualizações constantes para correção ou implementação de melhorias.

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Olhar diariamente o SUAP, pois os processos podem chegar a qualquer momento.
- B2** Organizar tabela contendo prazo de resposta de alguns documentos.
- B3** Observar o calendário acadêmico para verificar quando haverá maior fluxo de solicitações e os devidos prazos de resposta.
- B4** Informar professores dos prazos de resposta aos processos de solicitação de revisão de resultado final, pois deste decorrem vários desdobramentos na vida do aluno.
- B5** Procurar instruir processos pelo sistema para que siga um fluxo e evite que caia no esquecimento.
- B6** Organizar lista de códigos com os materiais mais utilizados pela área.
- B7** Organizar solicitações a fim de evitar falta de material para o comprimento das atividades. Avisar aos docentes que solicitem os materiais com antecedência devido aos processos burocráticos. Informá-los dos prazos para pedidos de materiais, podendo ser semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente

DIMENSÃO PROFISSIONAL, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA



T.1 Estágio Curricular

O Estágio é um ato educativo de preparo para inserção na atividade profissional e compõe a organização curricular como ápice da formação integrada (Lei 11.788/2008b).

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Conhecer as disposições da lei 11.788/2008, do PPC e do Regulamento do Estágio.
- B2** Supervisionar as práticas e condições de estágio, no sentido de viabilizar a formação do futuro profissional.
- B3** Conhecer procedimentos de estágio disponível no link <https://www.ifb.edu.br/espaco-do-estudante/estagio/links> que ensina o passo a passo para 1) obtenção de estágio obrigatório no IFB; 2) obtenção do estágio; 3) procedimentos de estágio; 4) celebração de convênio pelos campi; 5) aproveitamento de atividades de pesquisa, extensão e monitoria como estágio obrigatório.

Pesquisa e Inovação Tecnológica

A política de pesquisa e de inovação tecnológica do IFB, preconizada pelo PDI (2019-2023), tem foco na formação científica e tecnológica. Viabiliza ações para produção de conhecimento científico, produção tecnológica e empreendedorismo. São atos educativos que proporcionam apropriação da realidade de forma reflexiva e crítica. Desenvolve-se a capacidade de propor soluções interventivas.

FATOR CHAVE – a prática institucional de trabalhar por meio de projetos multidisciplinares bem estruturados. Ações que abarcam uma visão holística do aluno, superando a visão tradicional focada no professor ensina e o aluno que ouve (Ceará, 2011; Silva, 2021).

7.2.1 Programas de apoio a pesquisa e inovação

- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM):** fomenta a participação de projetos, por meio da concessão de um auxílio pecuniário para cobrir gastos atrelados ao projeto.
- **Programa de apoio ao desenvolvimento de ideias inovadoras:** Fábrica de ideia inovadoras (Fabin) – estimula servidores e estudantes do IFB a apresentarem ideias inovadoras, articulando cultura e processos de inovação tecnológica.
- **Programa CT-Infra** para apoiar melhoria da infraestrutura física de laboratórios multiusuários e aquisição de equipamentos.
- **Programa de pesquisa aplicada Institucional** para o desenvolvimento de pesquisas como fio condutor de solução aos problemas da instituição.
- **Programa de apoio para consolidação dos grupos de pesquisa do IFB (PROGRUPOS)**
- Os editais são lançados anualmente e divulgados na página do IFB (www.ifb.edu.br) (PDI 2019-2023).

Ações voltadas para comunicação científica e tecnológica com a comunidade:

1. **Semana de Produção Científica:** evento anual onde ocorre a apresentação dos trabalhos de iniciação científica e outros;
2. **Vitrine dos Saberes:** evento promovido para lançamento dos livros da Editora do IFB;
3. **Fábrica de Ideias Inovadoras (Fabin):** apresentar em uma feira resultados obtidos em projeto.
4. **IFB em números:** os indicadores da pesquisa são divulgados na plataforma ifbemnumeros.ifb.edu.br

T.3 Extensão e Cultura

A política de extensão visa desenvolver atividades de extensão em consonância com os objetivos da educação profissional e tecnológica. Tem como alvo o público externo ao IFB. Estabelece-se uma interação para levar um processo educativo e interventivo da realidade, por meio da produção e aplicação de conhecimentos. **Desenvolve visitas técnicas e gerenciais, estágio e emprego, empreendedorismo e cooperativismos e acompanhamento de egressos** (PDI 2019-2023).

Bolsas – estudantes envolvidos poderão receber bolsas, de acordo com critérios estabelecidos no edital (Resolução 42/2020b – RIFB/IFB).

FATOR CHAVE – a prática institucional de trabalhar por meio de projetos multidisciplinares bem estruturados. Ações que abarcam uma visão holística do aluno, superando a visão tradicional focada no professor ensina e o aluno que ouve (Ceará, 2011; Silva, 2021).

- Programa de apoio a Extensão
- Programas de extensão
- Projetos de Extensão
- Cursos livres de Extensão (FIC)
- Eventos de Extensão
- Prestação de serviços

LINHAS DE ATUAÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO
I. artes	dança, teatro, técnicas circenses e performance; artes integradas; ações multiculturais envolvendo as diversas áreas da produção e da prática artística em um único programa integrado; artes plásticas - escultura, pintura, desenho, gravura, instalação e apropriação; artes visuais - artes gráficas, fotografia, cinema e vídeo; mídias contemporâneas - multimídia, web arte e arte digital; música - apreciação, criação e performance; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam na área musical; produção e divulgação de informações, conhecimentos e material didático na área musical; formação, memória, produção e difusão cultural e artística;
II. comunicação comunitária	elaboração, implementação e avaliação de planos estratégicos de comunicação; realização de assessorias e consultorias para organizações de natureza comunitária em atividades de publicidade, propaganda e de relações públicas; suporte de comunicação a programas e projetos de mobilização social e a organizações governamentais e da sociedade civil; processos de produção e edição de notícias para mídias impressas e eletrônicas; produção e difusão de informações e conhecimentos através de veículos comunitários e universitários, impressos e eletrônicos (boletins, rádio, televisão, jornal, revistas, internet, etc.); promoção do uso didático dos meios de comunicação e de ações educativas sobre as mídias;
III. desenvolvimento de produtos	produção de origem animal, vegetal, mineral e laboratorial; manejo, transformação, manipulação, dispensação, conservação e comercialização de produtos e subprodutos;
IV. desenvolvimento local e regional	elaboração de diagnóstico e de propostas de planejamento regional envolvendo práticas destinadas à elaboração de planos diretores e à soluções; tratamento de problemas para a melhoria da qualidade de vida da população local, tendo em vista sua capacidade produtiva e potencial de incorporação na implementação das ações; participação em fóruns; Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS); participação e assessoria a conselhos regionais, estaduais e locais de desenvolvimento e a fóruns de municípios e associações afins; elaboração de matrizes e estudos sobre desenvolvimento regional integrado, tendo como base recursos locais renováveis e práticas sustentáveis; definição de indicadores e métodos de avaliação de desenvolvimento, crescimento e sustentabilidade;

LINHAS DE ATUAÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO
V. desenvolvimento rural e questão agrária	constituição e manutenção de iniciativas de reforma agrária, matrizes produtivas locais ou regionais e de políticas de desenvolvimento rural; assistência técnica; planejamento do desenvolvimento rural sustentável; organização rural; comercialização; agroindústria; gestão de propriedades e organizações; arbitragem de conflitos de reforma agrária; educação para o desenvolvimento rural; definição de critérios e de políticas de fomento para o meio rural; avaliação de impactos de políticas de desenvolvimento rural;
VI. desenvolvimento tecnológico e empreendedorismo	processos de investigação e produção de novas tecnologias, técnicas, processos produtivos, padrões de consumo e produção (inclusive tecnologias sociais, práticas e protocolos de produção de bens e serviços); serviços tecnológicos; estudos de viabilidade técnica, financeira e econômica; adaptação de tecnologias; constituição e gestão de empresas juniores, pré-incubadoras, incubadoras de empresas, parques e polos tecnológicos, cooperativas e empreendimentos solidários; ações voltadas para a identificação, aproveitamento de novas oportunidades e recursos de maneira inovadora, com foco na criação de empregos e de negócios estimulando a proatividade; organizações da sociedade e de movimentos sociais e populares; apoio à formação, organização e desenvolvimento de comitês, comissões, fóruns, associações, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), redes, cooperativas populares, sindicatos, outros;
VII. desenvolvimento urbano	planejamento, implementação e avaliação de processos e metodologias visando proporcionar soluções e o tratamento de problemas das comunidades urbanas; urbanismo
VIII. direitos individuais e coletivos	autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.
IX. emprego e renda	defesa, proteção, promoção e apoio a oportunidades de trabalho, emprego e renda para empreendedores, setor informal, proprietários rurais, formas cooperadas/associadas de produção, empreendimentos produtivos solidários, economia solidária, agricultura familiar, turismo, dentre outros;
X. ensino aprendizagem	alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos; formação do leitor e do produtor de textos; incentivo à leitura; literatura; desenvolvimento de metodologias de ensino da leitura e da escrita e sua inclusão nos projetos políticos pedagógicos das escolas; educação profissional; processos de formação técnica profissional visando a valorização, aperfeiçoamento, promoção do acesso aos direitos trabalhistas e a inserção no mercado de trabalho; línguas estrangeiras; processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e sua inclusão nos projetos políticos pedagógicos das escolas; desenvolvimento de processos de formação em línguas estrangeiras, literatura e tradução; metodologias e estratégias específicas de ensino/aprendizagem, como a educação a distância e o ensino presencial; pedagogia de formação inicial, educação continuada, educação permanente e formação profissional; formação de professores; formação e valorização de professores envolvendo a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o aprimoramento profissional, a valorização, a garantia de direitos trabalhistas e a inclusão no mercado de trabalho formal;

LINHAS DE ATUAÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO
XI. esporte e lazer	práticas esportivas; experiências culturais; atividades físicas e vivências de lazer para crianças, jovens e adultos, como princípios de cidadania, inclusão, participação social e promoção da saúde; esporte e lazer nos projetos políticos pedagógicos das escolas; desenvolvimento de metodologias e inovações pedagógicas, no ensino da educação física; esporte e lazer; iniciação e prática esportiva; detecção e fomento de talentos esportivos;
XII. Estilismo	design e modelagem criativa de vestuário, calçados, ornamentos e utensílios pessoais relacionados à moda;
XIII. gestão	sistemas de fornecimento e divulgação de informações econômicas, financeiras, físicas e sociais das instituições públicas, privadas e do terceiro setor; gestão institucional; estratégias administrativas e organizacionais em órgãos e instituições públicas, privadas e do terceiro setor, governamentais e não governamentais; gestão pública; sistemas regionais e locais de políticas públicas; análise do impacto dos fatores sociais, econômicos e demográficos nas políticas públicas (movimentos populacionais, geográficos e econômicos, setores produtivos); formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam nos sistemas públicos (atuais ou potenciais); gestão do trabalho; estratégias de administração; ambiente empresarial; relações de trabalho urbano, rural e industrial; formas associadas de produção; trabalho informal; incubadora de cooperativas populares; agronegócios; agroindústria; práticas e produções caseiras, dentre outros;
XIV. grupos sociais e vulneráveis	questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos, entre outros; processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc.), de emancipação, de respeito à identidade e inclusão; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção; infância e adolescência e os processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc.), promoção, defesa e garantia de direitos; ações especiais de prevenção e erradicação do trabalho infantil; desenvolvimento de metodologias de intervenção, tendo como enfoque da ação crianças, adolescentes e suas famílias;

LINHAS DE ATUAÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO
XIX. questões ambientais	implementação e avaliação de processos de educação ambiental de redução da poluição do ar, águas e solo; discussão da agenda 21; discussão de impactos ambientais de empreendimentos e de planos básicos ambientais; preservação de recursos naturais e planejamento ambiental; questões florestais; meio ambiente e qualidade de vida; cidadania e meio ambiente; recursos hídricos; planejamento de microbacias; preservação de mata ciliar e dos recursos hídricos; gerenciamento de recursos hídricos e bacias hidrográficas; prevenção e controle da poluição; arbitragem de conflitos; participação em agências e comitês estaduais e nacionais; assessoria técnica a conselhos estaduais, comitês e consórcios municipais de recursos hídricos; resíduos sólidos; ações normativas, operacionais, financeiras e de planejamento, com base em critérios sanitários, ambientais e econômicos, para coletar, segregar, tratar e dispor resíduos ou dejetos; orientação para elaboração e desenvolvimento de projetos de planos de gestão integrada de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU); coleta seletiva; instalação de manejo de RSU reaproveitáveis (compostagem e reciclagem); destinação final de RSU (aterros sanitários e controlados); remediação de resíduos ou dejetos a céu aberto; orientação à organização de catadores de lixo;
XX. saúde animal	processos e metodologias visando a assistência à saúde animal; prevenção, diagnóstico e tratamento; prestação de serviços institucionais em laboratórios, clínicas e hospitais veterinários universitários;
XXI. saúde e proteção no trabalho	processos assistenciais; metodologias de intervenção; ergonomia; educação para a saúde e vigilância epidemiológica ambiental, tendo como alvo o ambiente de trabalho e como público os trabalhadores urbanos e rurais; e saúde ocupacional.

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução 42/2020b – RIFB/IFB

BOAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO

- B1** Desenvolver e estimular o desenvolvimento de projetos de extensão, pesquisa e inovação tecnológica, especialmente os com foco na aprendizagem, no intuito de promover nivelamento de aprendizagens.
- B2** Avaliação dos projetos de extensão, pesquisas e inovação tecnológica, a partir do resultado e/ou participação do aluno entre outros, avaliar o alcance, especialmente se o mantém ou cessa sua oferta.

Você Sabia?

O projeto de extensão "**Tutoria Escolar**" desenvolvido no *Campus* São Sebastião nos anos de 2016 a 2018 influenciou de maneira significativa o **acesso eficaz**. Contribuiu para índices acima da média esperada, como taxas de conclusão em 2017 90%, 2018 91,7% e 2019 78,1% do EMI em Administração. Este projeto visava o acompanhamento, a organização e técnicas de estudos, contando também com estratégias de leitura e interpretação de textos guiados. **DESAFIO: descubra qual projeto que melhor se aplica a realidade do seu *campus* em busca do Acesso Eficaz. Vamos lá?!**



Referências

BOURDIEU, PIERRE. **Escritos da Educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008 b. Disponível em <<https://bit.ly/3BqAKJt>>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 6**, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<https://bit.ly/3Bvp8oA>>. Acesso em 10 jun. 2020.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Porto, Portugal: Porto, 2005.

CEARÁ. **Pesquisa de boas práticas 2011**: análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará. São Paulo: Avalia Educacional, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/3mM3qZn>>. Acesso em: 18 maio. 2021.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Racionalidades e Ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte**. 2015. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz. **As débeis articulações como referência de gestão dos Institutos Federais**. HOLOS, [S. l.], v. 1, p. 342, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5093. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5093>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz; TABOSA, Wyllly Abel Farkatt. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil**: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Artigo da Revista Educação on-line - Fascículo nº 1, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3kFWcmU>>.PDF. Acesso em: 29 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43a edição ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Cor ou Raça**. Disponível em: <<https://bit.ly/2YfuplR>>. Acesso em 10 abr. 2021.

IFB. **Resolução 06-2015/CS - IFB**. Estabelece as normas de funcionamento da coordenação de curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB e dá outras providências, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3juNkkM>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IFB. **Resolução 1/2016 - CS/IFB** - Aprova o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB., 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3h8Jso7>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

IFB. **Resolução 1/2017 CS/IFB - Anexo I - Estrutural Organizacional**, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3DBJuyn>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

IFB. **Plano de Desenvolvimento Institucional - IFB - 2019 a 2023**, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/137-institucional/18867-pdi-2019-2023>. Acesso em: 20 out. 2020.

IFB. **Regimento geral do Instituto Federal de Brasília. 2020**. Aprovado pela Resolução 17/2020/RIFB - IFB. Disponível em <<https://bit.ly/3zA1fwv>>. Acessado em 10 de abr. 2021.

IFB. **Resolução 42/2020** - RIFB/IFB. Aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do Instituto Federal de Brasília – IFB. 2020b.

JENSEN, Frances E.; NUTT, Amy Ellis. **O cérebro do adolescente**: um guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

LIMA, Lícínio Carlos. **Administração escolar** : estudos. Porto – Portugal: Porto Editora, 2011

MARTINS, Geiza. **Por que a adolescência é uma fase tão difícil?** Mundo Estranho. Revista Super Interessante, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-a-adolescencia-e-uma-fase-tao-dificil/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MATUMOTO, Silvia. **O Acolhimento: um estudo sobre seus componentes e sua produção em uma unidade da rede básica de serviços de saúde**. 1998. Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3yIPXnz>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MOURA, Suzana. **A construção de redes públicas na gestão local: algumas tendências recentes**. Revista de Administração Contemporânea, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 67–85, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3jDw117>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PACHECO, Eliezer (ORG.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio: propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal, RN: IFRN, 2015.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (ORG.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SAMMONS, Pam e HILLMAN, Josh e MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Institute of Education, University of London, 1995. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED389826>>. Acesso em: 27 abr 2021.

SILVA, Raquel de Souza Barbosa Silva. **Direito à Educação: a contribuição da coordenação de curso técnico para o acesso eficaz do estudante ao IFB**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: IFB, 2021.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia De (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: INEP, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. PERSPECTIVA. **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 2013.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. *In*: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013