

Orientação

Dedico esse estudo ao meu companheiro Sidinei e ao meu filho Saulo.

AGRADECIMENTOS

À Reitora do Instituto Federal Farroupilha, Professora Carla Comerlato Jardim, por entender, como gestora, a importância desse mestrado para a qualificação profissional dos servidores, bem como para desenvolvimento da instituição.

À Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional, Prof^a Nídia Heringer e ao Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Prof. Arthur Frantz, que contribuíram para a viabilização da participação dos servidores nas atividades do mestrado, tanto em Portugal como no Brasil.

Ao Diretor Geral do Campus Alegrete, Prof. Rodrigo Machado, pelo aceite para a realização da pesquisa no Campus.

À Diretora de Ensino do Campus Alegrete, Pedagoga Ana Paula Ribeiro, pela compreensão quanto às minhas recorrentes ausências para a realização das atividades do mestrado.

Às colegas do Setor de Apoio Pedagógico do Campus Alegrete, Daiana Marques e Leila Pinho, pelo apoio e compreensão diante da minha necessidade da licença capacitação.

À Professora Orientadora dessa pesquisa, Prof^a Paula Cristina Romão Pereira, pela paciência, confiança e conhecimentos compartilhados ao longo desse período.

À Professora Calinca Pergher, minha co-orientadora, por ter contribuído de forma significativa na delimitação e projeção do estudo.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em especial ao Prof. Paulo Delgado, Coordenador do Mestrado em Educação, pelo seu profissionalismo, atenção e compreensão demonstrada durante a realização do curso.

Aos colegas participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram o convite, demonstrando abertura e vontade para dialogar e colaborar.

Aos colegas Maurício e Marciéle, pela parceria e ombro amigo nos momentos de dúvidas e dificuldades.

RESUMO

O presente estudo visa analisar o processo de implementação do Núcleo Pedagógico Integrado no Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, bem como as implicações desta instância colegiada na gestão das atividades de ensino. Para isso, analisou-se os registros das reuniões do núcleo, resultando numa síntese histórica acerca da sua implementação. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros e ex-membros do núcleo, a fim de compreender o modo como estes sujeitos compreendem a sua participação, suas percepções acerca do papel deste órgão e as relações que estabelece com a gestão do ensino. A revisão da literatura, compreende reflexões produzidas a partir do entrelaçamento dos conhecimentos no âmbito da administração pública e privada e no âmbito da administração das organizações educativas. Esta revisão referencia ainda os preceitos da gestão escolar democrática, os quais reforçam a especificidade das organizações educativas perante o ideário dos modelos gerenciais da administração. Considerou-se assim aportes teóricos que se centram no estudo das organizações educativas como contextos que se diferenciam de outras organizações e centram-se na especificidade do trabalho pedagógico. Quanto à análise dos dados recolhidos, a investigadora baseou-se no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). A partir da síntese interpretativa, constatou-se a importância atribuída, pelos sujeitos investigados, ao NPI, concebendo-o como órgão assessor da gestão do ensino e espaço de aprendizagem capaz de promover um trabalho integrado. Apesar da visão positiva e otimista atribuída ao núcleo, o estudo revelou que o NPI apresenta fragilidades que comprometem a sua eficiência e eficácia junto à gestão do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Núcleo Pedagógico Integrado – Gestão do Ensino – Gestão Escolar Democrática – Instituto Federal Farroupilha.

ABSTRACT

The purpose of this job is to analyse the Integrated Pedagogical Core process of implementation at Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, as well as the implications of this collegial body in the management of the teaching activities. For this, it was analysed the core meeting registrations, resulting in a historical synthesis about its implementation. Besides that, it was accomplished some semi-structured interviews with members and former members of the core, with the purpose to understand the way these people understand its participations, its perceptions about the purpose of this organ and the relations that are established with a teaching management. The literature review comprises reflexions produced by the interlacing of the public and private management knowledge and educational organizations management. This review talks about the democratic school management precepts, which reinforce the specificity of the educational organizations towards the ideals of managerial models of the administration. It was considered theoretical contributions about the study of the educational organizations as the contexts that differ from the others organizations, and focus on the specificity of the pedagogical job. Regarding to the collected data, the researcher was based on content analysis method, proposed by Bardin (2011). From the interpretative synthesis it was found the importance attributed by the investigated people to the Integrated Pedagogical Core, conceiving it as an advisory body for teaching management, learning space and able to promote an integrated job. Although the positive and optimistic view attributed to the core, the study revealed that the Integrated Pedagogical Core shows weaknesses that prejudice its efficiency and efficacy in teaching management.

KEYWORDS: Integrated Pedagogical Core – Teaching Management – Democratic School Management – Farroupilha Federal Institute.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. A Nova Gestão Pública: implicações no sistema de ensino brasileiro	6
1.2. Paradigma gerencial e os princípios da gestão escolar democrática: contextualização da organização educativa em estudo.	11
1.3. A gestão escolar e o trabalho pedagógico: em busca de sentidos e significados.	19
1.4. Desenvolvimento profissional e organizacional: desafios e possibilidades num cenário de incertezas.	22
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	29
2.1. Problema e Objetivos	30
2.1.1. Problema e sua justificação	30
2.1.2. Objetivos	31
2.2. Metodologia	32
2.2.1. Pesquisa qualitativa	32
2.2.2. Estudo de caso	34
2.3. Local de estudo e participantes	36
2.3.1. Local de estudo	36
2.3.2. Participantes	38
2.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	41

2.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	42
2.6. Confiabilidade e validade	43
2.7. Síntese histórica da implementação do NPI no Campus Alegrete	43
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
3.1. O que os entrevistados revelam?	49
3.1.1. Constituição e Identidade do NPI	52
3.1.2. O Papel do NPI	58
3.1.3. As Fragilidades do NPI	63
3.1.4. As Potencialidades do NPI	64
3.1.5. A Relação do NPI com a Gestão do Ensino	66
3.1.6. As Perspectivas para o NPI	72
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CAE – Coordenação de Assistência Estudantil

CAI – Coordenação de Ações Inclusivas

CGE – Coordenação Geral de Ensino

DE – Direção de Ensino

DG – Direção Geral

DPEP – Direção de Produção, Extensão e Pesquisa

IFFar – Instituto Federal Farroupilha

IF Farroupilha - Instituto Federal Farroupilha

IN – Instrução Normativa

NGP – Nova Gestão Pública

NPI – Núcleo Pedagógico Integrado

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

SAP – Setor de Assessoria Pedagógica

TAE – Técnico Administrativo em Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes	39
Tabela 2 – Áreas de Formação ou Grau Acadêmico e Tempo de Exercício Profissional	40
Tabela 3 – Ordens de Serviço e registros do NPI	45
Tabela 4 – Assuntos da ordem de trabalho das reuniões do NPI ano 2015	45
Tabela 5 – Assuntos da ordem de trabalho das reuniões do NPI anos 2017/2018.....	46
Tabela 6 – Categorias de análise e unidades de registro	50
Tabela 7 – Discursos dos participantes acerca da participação no NPI.....	60
Tabela 8 – Relação do NPI com a DE e a CGE.....	67
Tabela 9 – Relação dos Coordenadores de Curso ou Eixo com o NPI	69
Tabela 10 – O que os sujeitos participantes esperam do NPI.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do IFFar	55
Figura 2 – Estrutura da burocracia profissional de Mintzberg.....	56
Figura 3 – Estrutura da Adhocracia de Mintzberg.....	57
Figura 4 – Fragilidades do NPI	64
Figura 5 – Potencialidades do NPI	65
Figura 6 – Constiuição e Identidade do NPI	65

INTRODUÇÃO

O presente estudo compreende uma análise do processo de implementação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) no Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete.

Regulamentado pela Instrução Normativa nº 003, de 22 de novembro de 2012, o NPI constitui-se como um órgão estratégico de planejamento, apoio e assessoria didático-pedagógica, vinculado às Direções de Ensino dos Campi, ao qual cabe auxiliar no desenvolvimento do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e na Gestão de Ensino dos Campi. Nesse sentido, o NPI tem como foco a melhoria da qualidade dos processos ensino e aprendizagem dos estudantes, e, por conseguinte, surge também a partir de uma preocupação com a formação contínua dos professores e técnicos administrativos em educação.

Dada a importância legal explicitada no papel desse núcleo, justifica-se a importância de uma análise acerca da implementação do mesmo no IFFar. Tal análise parte das percepções dos servidores que fazem ou já fizeram parte do NPI, como também dos registros das atas das reuniões do núcleo. Limitou-se o estudo ao Campus Alegrete, por se tratar do contexto de trabalho da pesquisadora, bem como de um dos órgãos do qual também faz parte. Desde a instituição da instrução normativa que regulamenta os NPis dos Campi do IFFar, a pesquisadora sempre se questionou acerca das implicações desse órgão na gestão do ensino, pois apesar da importância que lhe é atribuída via regulamento institucional, percebe-se que o núcleo não tem funcionado como deveria, além de ainda ser desconhecido pela maior parte da comunidade escolar.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral avaliar a implementação do NPI no IFFar - Campus Alegrete, a fim de identificar as contribuições deste órgão na gestão do ensino dessa instituição. Para isso, tem-se como objetivos específicos: avaliar as ações e respectivos registros do NPI desde a sua implementação; analisar como os servidores compreendem a

sua participação no NPI; identificar as percepções dos servidores que estiveram ou estão envolvidos diretamente com o núcleo quanto ao papel do NPI no Campus, bem como avaliar a relação do NPI com a gestão do ensino do Campus.

Para isso, o presente estudo baseou-se em referenciais teóricos recentes que discutem a gestão no âmbito público e privado, assim como a gestão educacional. Tendo em vista que nessa pesquisa se propõe analisar as implicações do trabalho de uma instância colegiada, fundamentada nos princípios democráticos e participativos, procurou-se na revisão da literatura definições e reflexões tecidas de autores conceituados acerca dos processos de gestão escolar democrática.

Para uma melhor compreensão dos processos de gestão do ensino, procurou-se também, nas investigações que se debruçam sobre a gestão do trabalho pedagógico, aportes que possibilitem a reflexão acerca da função social da escola, no sentido da garantia de aprendizagens e do desenvolvimento humano.

Desse modo, os temas considerados centrais e pertinentes para a composição do desenho teórico, que configuram o Capítulo I dessa dissertação, estão assim intitulados: A Nova Gestão Pública e suas implicações no sistema de ensino brasileiro; O paradigma gerencial e os princípios da gestão escolar democrática; A gestão escolar e o trabalho pedagógico: em busca dos seus sentidos e significados e Desenvolvimento profissional e organizacional: desafios e possibilidades num cenário de incertezas.

No Capítulo II são apresentados a questão de partida da pesquisa, os objetivos, a caracterização do contexto investigado, os sujeitos participantes, bem como o percurso metodológico para a realização do estudo empírico. Na metodologia, destaca-se a abordagem qualitativa para a recolha e análise dos dados, tendo-se utilizado de análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Nesse capítulo, apresenta-se também a síntese histórica acerca da implementação do NPI na instituição estudada.

No Capítulo III, tem-se a análise e discussão dos resultados, elaboradas a partir da classificação dos dados em categorias temáticas, conforme o referencial teórico de Bardin (2011).

Nas considerações finais são apresentados os resultados da pesquisa, o alcance dos objetivos da pesquisa e as contribuições para organização educativa em estudo.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

O capítulo I, compreendido como a rede de sustentação do presente estudo, baseou-se nas reflexões de teóricos como Chiavenato (2008), Costa (2008) e Bresser-Pereira (2003), os quais abordam o referencial da Nova Gestão Pública. Estes autores fazem o resgate histórico acerca dos modelos de gestão pública brasileira do período anterior à década de 30, do século XIX, até os dias atuais.

Os referenciais de Andrade Oliveira (2015), Ball (2005) e Freitas (2014) também colaboram para o entendimento das implicações do modelo de gestão pública vigente no sistema educacional brasileiro.

Ao analisar a relação do paradigma gerencial com os princípios da gestão escolar democrática, apresenta-se inicialmente o PDI da instituição estudada, concebido a partir destes princípios. Nesse sentido, os referenciais de Lück (2013), Barroso (1995), reforçam os ideais democráticos e participativos pelos quais devem perpassar os processos de gestão escolar.

Ao refletir acerca da relação gestão escolar e trabalho pedagógico, questiona-se inicialmente acerca da definição Núcleo Pedagógico Integrado, objeto deste estudo. Assim explora-se os conceitos que compreendem as suas palavras chave: núcleo, pedagógico e integrado. Além disso, a partir dos estudos de Ferreira (2018) e Nóvoa (2007) procura-se estabelecer um paralelo entre os propósitos do NPI, a gestão escolar e o trabalho pedagógico.

Nesse capítulo, discute-se ainda os conceitos de desenvolvimento profissional e organizacional, concebendo-os como processos que caminham juntos, sendo interdependentes. O cenário de incertezas que caracteriza a sociedade atual representa para os autores que abordam essa temática um dos maiores desafios para as organizações educativas.

1.1.A NOVA GESTÃO PÚBLICA: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Antes de considerar os conceitos e abordagens que compreendem a gestão escolar, um dos temas principais desse estudo, sente-se a necessidade primeira de compreender a gestão de um modo mais global e a nível de nação. Refere-se assim à gestão pública brasileira, também conhecida no âmbito administrativo como administração pública. Como descrevem estudiosos desta área (Bresser-Pereira, 2003; Chiavenato, 2008; Costa, 2008), a administração/gestão pública no Brasil passou por sucessivas reformas, evoluindo dos modelos Patrimonialista e Burocrático para o modelo Gerencial introduzido no Brasil a partir dos anos 1990, com forte influência das experiências implementadas em países anglo-saxões como também do ideal preconizado pelos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Andrade Oliveira, 2015).

Na sociedade brasileira, o modelo Patrimonialista refere-se ao período anterior à década de 30, do século XIX, caracterizado pelo Estado Oligárquico. Nesse período, os bens do soberano confundiam-se com os bens do Estado. Sendo assim, este modelo de administração foi marcado de forma escancarada pela corrupção e nepotismo. No que se refere ao modelo Burocrático, este surge na segunda metade do século XIX, como uma estratégia para a superação da corrupção e nepotismo patrimonialista. Este modelo assentou suas bases no poder racional-legal, com princípios orientadores como a impessoalidade e o formalismo, marcado pelo controle rígido dos processos, sempre visando a proteção do patrimônio público.

A administração pública Gerencial aparece perante as necessidades advindas da expansão das funções econômicas e sociais do Estado, dado o impacto do desenvolvimento tecnológico da globalização da economia mundial. Esse modelo orienta-se principalmente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma

cultura gerencial, inspirada nos fundamentos da administração empresarial, mas voltada para o interesse público.

A introdução da Nova Gestão Pública no contexto brasileiro nos anos 1990, legitimou-se basicamente com o princípio da eficiência. Nesse contexto, as políticas educacionais passam a seguir esta lógica, atribuindo-se à gestão escolar a responsabilidade pela eficácia da escola (Andrade Oliveira, 2015).

Ball (2005), em seu artigo intitulado “Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade”, traz uma análise acerca da cultura de gestão e de desempenho, concebidas como duas das principais tecnologias advindas da reforma educacional/reforma do setor público, “que envolve a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em rede de poder”(p. 539). Para este autor, baseado em Bernstein (1996), “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação” (p. 544).

Andrade Oliveira (2015) constata a correspondência direta entre a nova racionalidade da gestão pública no contexto brasileiro e as políticas educacionais adotadas a partir da nova configuração do modelo de gestão do Estado. Segundo a autora,

a orientação do progresso vinculada à eficácia da gestão escolar resume de certa maneira os principais argumentos que sustentam as políticas de mais amplo alcance do Ministério da Educação (MEC) que são dirigidas a um contexto extremamente desigual e diversificado, do ponto de vista econômico, social e cultural (Andrade Oliveira, 2015, p. 627).

Nesse contexto, Andrade Oliveira (2015) refere-se especificamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual reforça em seu texto a lógica da Nova Gestão Pública, com destaque aos processos de avaliação, regulação e flexibilização administrativa das escolas e sistemas educativos.

Partindo dos mesmos pressupostos, Freitas (2014, p. 1087) também constata que

hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas.

Essa nova racionalidade da gestão pública depara-se com a instituição escolar em crise, conforme aponta Andrade Oliveira (2015, p. 632).

Como instituição moderna, a escola sofre diretamente a crise da modernidade que teve lugar nas últimas décadas do século XX. As críticas sofridas pela escola como instituição pública que deveria encarnar o sentido de bem comum contribuíram assim para sua debilitação. É nesse contexto que a NGP se instaura como a possibilidade de refazer o contrato entre Estado e Sociedade, propondo maior envolvimento da comunidade. As parcerias aparecem como soluções que podem promover uma relação cooperativa entre o mundo dos negócios, as instâncias governamentais locais, os grupos de pais e o Estado.

Popkewitz (2008), parafraseado por Andrade Oliveira (2015, p. 633), aponta que “os conceitos de democracia e participação são continuamente desenvolvidos como temas de salvação nas mudanças sistêmicas e organizacionais da educação”. Com isso, estes autores discutem o modo como o Estado passa a relacionar-se com a sociedade civil, “nomeada de parceira, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral”.

Nessa perspectiva, Andrade Oliveira (2015, p. 639) acentua a sua crítica ao considerar que

embora o próprio governo reconheça o quadro de desigualdades que se expressa em termos regionais e internamente aos sistemas escolares, utiliza as

mesmas regras e mecanismos de controle e regulação para o conjunto das escolas no sentido de monitorar sua eficiência, baseada no mérito acadêmico.

Nessa conjuntura, aproximando-se das críticas tecidas pelos autores mencionados anteriormente, constata-se uma retórica nos discursos que se apoiam na ideia de que as organizações educativas necessitam se adaptar às exigências da sociedade atual. A constante presença dessa afirmação nos referenciais teóricos da área das ciências da educação impressiona e, ao mesmo tempo, constrange. Acerca deste fenômeno, vale questionar-se: seria mesmo esta a postura a ser adotada pela instituição escolar frente às transformações da sociedade e a nova ordem econômica mundial? Adaptar-se perante a intensificação de desafios e missões a ela impostos, aceitando-os de forma passiva e conivente, visto a pressão com que se apresentam no contexto escolar, não cabendo à escola questioná-los e até mesmo resistir?

Conforme Sá-Chaves (2001, p. 88),

parece de novo e como sempre caber à educação a parte fundamental dessa difícil e complexa tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando para tanto, as condições para o seu exercício.

Ao levantarem-se estes questionamentos é preciso deixar claro que não se está negando a necessidade da escola evoluir, visto que a sua transformação faz parte da natureza do processo educativo. O que se questiona é a forma paradoxal como são disseminadas algumas correntes teóricas, ora concebendo a escola como protagonista no cenário educacional, ora como reprodutora dos saberes e fazeres impostos pela sociedade capitalista neoliberal.

Como bem afirma Brzezinski (2001, p. 67)

as relações escola e sociedade condicionam a atividade educativa e a teoria empregada para interpretar o processo social atinge o processo educacional por inteiro. Todavia, não se pode admitir que a escola seja um simples reflexo

da sociedade sem poder de interferência no todo social; não resta dúvida de que ela tenha uma relativa autonomia e também contribui para a formação da sociedade.

Nesse sentido, Freitas (2014, p. 1105) também refere que “no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza”.

Entende-se que não se pode pensar e trabalhar para a melhoria dos resultados escolares tendo como principal justificção o fato da escola ter que prestar contas às avaliações externas, à sociedade competitiva e meritocrática, aos organismos internacionais. Como resistência, trata-se antes da adoção por parte das organizações educativas de uma postura ética perante o ser humano, de um compromisso social civilizacional e de um compromisso profissional.

Assim, vale resgatar um questionamento pertinente levantado de Freitas (2014, p. 1106), ao evidenciar a perspectiva dos reformadores da educação, no sentido da adaptação da escola:

e se devem ser sujeitos ativos que interfiram nos destinos da organização social, serve uma escola que combine adaptação social com conservadorismo metodológico e moral na forma proposta pelos reformadores empresariais, ou devem exigir uma escola que permita que se desenvolvam como lutadores e construtores de outras relações sociais, facultando a emergência de outras formas de organização social que efetivamente superem as injustiças que estão na base constitutiva de nossa sociedade e que são as reais travas para que a educação possa, de fato, cumprir seu papel emancipador?

Diante do contexto de crise no qual se vive, a escola precisa reafirmar o seu papel de geradora de conhecimentos, de questionadora, como bem afirma Bação (2013, p. 17), “uma escola em movimento, inquieta, insatisfeita e ávida de saber. Escola aprendente”.

1.2. PARADIGMA GERENCIAL E OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA EM ESTUDO.

Ao analisar-se o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição em estudo, PDI 2014-2018, evidenciam-se os valores democráticos, conforme estabelecidos pela legislação nacional, mais especificamente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. Sendo assim, verifica-se que os pressupostos da gestão escolar democrática fundamentam a elaboração do PDI bem como suas proposições.

O PDI constitui-se em um referencial para o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) “o qual descreve a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (PDI, p. 370).

Nessa perspectiva, o PDI apresenta como um dos seus objetivos estratégicos “assegurar a Gestão Democrática e a Transparência dos atos Administrativos”, visando com isso “garantir representatividade de todas as unidades da instituição nas decisões pertinentes ao IF Farroupilha” (PDI 2014 – 2018, p. 40).

No PDI está presente o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que compreende a concepção de ensino e educação da instituição, considera o processo de construção da identidade institucional, sendo concebido como referência na avaliação das ações educativas planejadas e desenvolvidas pela instituição.

Conforme o artigo 2º da Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, os IFs caracterizam-se como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Ressalta-se outro atributo importante dos Institutos Federais, o que diz respeito ao seu modelo, pois “surgiu como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (PDI, p. 42). A partir dessa autonomia, torna-se possível a autogestão e autonormatização, apesar de tratar-se de uma autonomia relativa e limitada, atrelada aos ditames da política nacional.

Ao tratar do conceito de autonomia concedida às instituições escolares Lück (2013, p. 97) resgata o conceito de heteronomia, chamando a atenção para o fato de que “a determinação externa dos seus destinos e linhas gerais de ação sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública quanto privada, uma vez que se trata de uma instituição de caráter social, a serviço da sociedade”.

Apesar das pré-determinações advindas tanto das políticas de estado quanto de governo, verifica-se que a instituição em estudo aproveita sua autonomia relativa para definir o seu plano de desenvolvimento institucional, baseando suas ações nos princípios da democracia. Conforme Lück (2013, p. 128)

a autonomia da gestão escolar é importante, pois possibilita aos seus profissionais demonstrarem sua responsabilidade no fazer educacional, agindo, inovando, tomando decisões conscientes e comprometidas com melhores resultados. O seu exercício constitui, portanto, o termômetro da competência da escola e de seus profissionais em cumprir os seus propósitos.

Entende-se assim que autonomia implica responsabilização e, por conseguinte, competência. Consciente da relação direta estabelecida entre autonomia e responsabilidade, atribui-se relevância ao papel do gestor, concebido no PDI como o “mobilizador constante da comunidade acadêmica”, além de ser o responsável por “tornar possível o processo democrático e participativo”. Nesse sentido, vale referendar a palavras de Lück (2013, p. 117) ao afirmar que

preconiza-se que a gestão escolar seja autônoma e democrática porque se entende que estas são as características que a cultura da escola deva ter para que possa promover a formação para a cidadania numa sociedade democrática.

Conforme consta no PDI analisado, além desse documento prever ações baseadas nos princípios da democracia, são propiciados espaços e tempos a fim de que sejam tomadas decisões de forma compartilhada envolvendo seus servidores como também outras organizações sociais. “A interação com sindicatos, movimentos sociais, ONG’s, escolas, secretarias municipais e estaduais e demais representações da sociedade civil denota a intenção de elaboração de um projeto inovador e coletivo” (PDI 2014-2018, p. 48).

Conforme o parágrafo único, artigo 4º, da Instrução Normativa que institui o Núcleo Pedagógico Integrado, órgão este em análise no presente estudo, encontra-se explícito o entendimento de que sua criação se assenta nos pressupostos da gestão escolar democrática participativa. Nesse sentido, uma das suas atribuições é “garantir a gestão educacional democrática, através dos princípios da autonomia, participação, autocontrole e responsabilidade”.

Ao resgatar o referencial que trata das teorias das organizações, Dinis (2015) destaca o modo como as organizações foram sendo concebidas com o passar dos anos. Pode-se dizer, de acordo com o autor, que a importância atribuída ao fator humano das/nas organizações constituiu-se num marco no que diz respeito à evolução dessas teorias.

Barroso (1995) também destaca, em seu artigo intitulado “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, que as teorias da administração e da análise organizacional têm se baseado em modelos que valorizam o elemento humano nas organizações. Nessa perspectiva, no âmbito das práticas de gestão empresarial, o autor traz como exemplo as experiências japonesas

com a criação de dispositivos de «desenvolvimento organizacional» baseados na partilha de responsabilidades pelas equipas de trabalho; com o

aparecimento dos «círculos de qualidade» como forma de associar voluntariamente os trabalhadores à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisão; com o desenvolvimento do trabalho em equipa; com a co-responsabilização dos trabalhadores na elaboração dos projectos da organização e conseqüente comprometimento na sua execução; etc (Barroso, 1995, p. 8).

Ao situar o processo histórico de inserção da participação dos trabalhadores nos processos de gestão, Barroso (1995, p. 9) refere ainda que o mesmo ocorreu

ao longo destes últimos 70 anos, por razões psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores); por razões políticas (como forma de democratizar o governo das empresas); por razões sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social); e, finalmente, por razões “gestionárias” (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior, e resolver a complexidade dos problemas organizacionais).

No domínio das organizações educativas, o referido autor afirma que nas escolas desenvolveu-se uma dinâmica semelhante ao ocorrido na administração empresarial. De acordo com o mesmo, a partir dos finais da década de 70, passou-se atribuir importância à influência dos factores organizacionais na gestão do desempenho dos alunos.

Entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional (Barroso, 1995, p. 9).

Nessa perspectiva, para o êxito da gestão escolar, Barroso (1995) destaca a importância da participação dos professores, ao concebê-los como profissionais qualificados, responsáveis pela gestão de situações educativas complexas, voltadas para promoção da aprendizagem. Nesse sentido, o autor entende que

a gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabilizasse (Barroso, 1995, p. 10).

Acerca do conceito de gestão participativa nas escolas, Barroso (1995) destaca também a importância da “dimensão educativa” do trabalho do pessoal não docente”, isto é, dos servidores/funcionários/técnicos que se ocupam das atividades de “apoio logístico à atividades de ensino”. Dada a dimensão educativa do “trabalhador não docente” no contexto escolar, deve-se incluí-los nos processos participativos.

Nesse sentido, Bação (2013, p. 42) também alerta para este aspecto, pois, de acordo com a autora,

a comunidade educativa não pode ser reduzida aos profissionais do ensino mas sim alargada ao pessoal administrativo e auxiliar assim como aos encarregados de educação e pais. Dialogando e confrontando as opiniões de todos, tendo em atenção a rede de relações da escola.

Conforme Barroso (1995), ao se pensar na gestão participativa das escolas é necessário ainda a valorização do papel desempenhado pelo aluno. Para que isso ocorra, o aluno precisa de ser concebido como sujeito ativo no processo educativo, como autores, produtores e co-responsáveis pela sua aprendizagem e desenvolvimento.

É por isso que, olhando de um ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem» (Barroso, 1995, p. 12).

Barroso (1995) aponta ainda para a necessidade da escola mudar a forma como procura aliar-se aos pais dos alunos, concebendo-os não só como “auxiliares ou colaboradores”, mas como “parceiros e co-decisores”.

Se queremos desenvolver nas escolas uma «cultura de participação» que abranja os pais, devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola. Só assim eles farão parte de uma mesma «comunidade educativa», e só assim será possível encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão (Barroso, 1995, p. 14).

Voltando-se para a concepção de educação preconizada no PDI da instituição estudada, a mesma encontra-se permeada pelos princípios da educação emancipatória, humanística, integral e contextualizada. Refere-se a uma visão de formação voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. Consequentemente concebe o currículo marcado pelo comprometimento, saber e participação democrática.

Para isso, a Gestão de Ensino tem como objetivo:

tornar mais eficiente a execução das políticas de ensino do IF Farroupilha, assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social. Para isso, está associada a mecanismos de descentralização administrativa e de participação dos integrantes da comunidade escolar (PDI 2014-2018, p. 55).

Conforme previstos no PDI, os princípios que baseiam a Gestão de Ensino são os seguintes:

Garantia da gestão pedagógica, administrativa e financeira de forma democrática, colaborativa, solidária, transparente e participativa para toda a organização do Instituto; Respeito às leis e às normas que regem a educação e a instituição, promovendo, sempre que necessário, as devidas intervenções para que sejam revisadas; Garantia do cumprimento dos direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade acadêmica, bem como as atribuições dos diversos profissionais e seus respectivos setores; Ensino como atividade

principal do IF Farroupilha, em torno da qual se organizam a pesquisa, a extensão e a gestão dos Câmpus; Zelo quanto à identidade de Instituição de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Respeito à pluralidade de ideias; Integração, solidariedade e compartilhamento de conhecimentos e boas práticas na comunidade acadêmica; Promoção de políticas inclusivas, que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito; Incorporação dos avanços tecnológicos e estabelecimento das condições necessárias para que os trabalhos nos diversos Câmpus e na reitoria sejam realizados de forma integrada e em rede; Transparência para disponibilizar aos cidadãos interessados informações relacionadas à atuação institucional, sendo essa uma condição de participação da cidadania no centro do processo democrático e de controle social das políticas públicas (PDI 2014-2018, p. 57).

Conforme os princípios citados, parte-se do pressuposto que todas as ações institucionais considerem os princípios da gestão democrática, em consonância com a legislação vigente, preocupadas com a oferta de um ensino de qualidade, enfim, voltadas para o cumprimento da sua função social.

Sabe-se que a gestão escolar democrática propicia uma abordagem mais flexível, descentralizada e contextualizada acerca da organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino. Desse modo, torna-se possível a criação de instâncias legítimas de discussões e de tomada de decisões. Isso tem possibilitado ao IFFar a adoção de formas mais flexíveis de organização do trabalho. A organização de fóruns de discussão e decisão e também a formação de grupos de trabalho multidisciplinares, esses são alguns exemplos de instâncias criadas para a definição de diretrizes pedagógicas e administrativas dessa organização educativa.

Além disso, conforme também previsto no PDI

a consolidação dos órgãos colegiados, de caráter consultivo ou deliberativo, concebidos sob a ótica dos princípios democráticos e funcionando sob a vertente da metodologia participativa, tem se revelado um importante diferencial e um desafio para a comunidade acadêmica. Destaca-se o importante papel dos colegiados enquanto instrumentos integradores,

facilitando a comunicação, a coordenação e o controle dos elementos diferenciados que compõem o IF Farroupilha (PDI 2014-2018, p. 45).

Vale relevar que a organização do trabalho pedagógico da instituição em análise encontra-se orientada por diretrizes institucionais gerais, considerando-se os níveis de ensino, como também por um referencial mais específico de cada curso. Assim, para os cursos de nível médio, têm-se as Diretrizes para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 102/2013, enquanto que as Diretrizes Institucionais Gerais para os Cursos Superiores de Graduação, Resolução nº 013/2014, estão direcionadas para os cursos de nível superior. Além dessas diretrizes, faz-se necessário considerar o Projeto Pedagógico de Curso.

As diretrizes tratam da organização didático-pedagógica dos cursos, tendo sido construídas basicamente a partir da criação de grupos de trabalho, os quais promoveram amplos espaços de discussões, debates e de tomada de decisões. Tiveram como referencial os princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988, mais especificamente nos artigos 205, 206 e 207, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 bem como as Diretrizes Nacionais correspondentes aos cursos de licenciatura, bacharelados, tecnologia e técnico.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) contemplam a organização curricular dos mesmos. A fim de assegurar uma identidade institucional com relação aos cursos ofertados, conforme previsto pelas diretrizes da instituição em estudo, todos os PPCs devem seguir o Currículo de Referência do IFFar, específico para cada curso.

1.3. A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.

Diante do desafio de avaliar a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado na instituição de ensino em estudo faz sentido refletir acerca do que se entende por Núcleo Pedagógico Integrado. De onde parte esta definição?

Primeiramente recorrer-se-á aos conceitos que compreendem as palavras chave “núcleo”, “pedagógico” e “integrado”.

No que diz respeito à palavra de origem latina núcleo, de acordo com os Dicionários da Língua Portuguesa Houaiss, Priberam e Michaelis, este substantivo refere-se ao “que é central, essencial, o meio, grupo, sede, origem/embrião”. No dicionário eletrônico Michaelis (2015) encontra-se uma definição que se aproxima muito do conceito do objeto de estudo: “associação formada por um grupo seletivo de pessoas, representando determinado interesse social, econômico, artístico etc”.

Nesse sentido, vale referendar o artigo 1º da Instrução Normativa que regulamenta os Núcleos Pedagógicos Integrados do IF Farroupilha – IN 003/2012, ao conceber o NPI como um “órgão estratégico de planejamento, apoio e assessoramento didático-pedagógico”. Identifica-se coerência entre a utilização da nomenclatura núcleo e sua definição como um “órgão estartatégico”.

Antes de explorar o significado do termo “pedagógico”, far-se-á referência ao conceito “integrado”. Conforme os dicionários citados anteriormente, o adjetivo integrado caracteriza algo “que se integrou”, “que foi assimilado”; “que está adaptado”; “combinação de partes ou etapas que funcionam de forma completa”; “junto”; “unido”; “tornar-se parte de um conjunto ou de um grupo”.

A partir da definição da palavra integrado, vale referenciar o artigo 3º da IN 003/2012: “O Núcleo Pedagógico Integrado será constituído por servidores

que se interrelacionam na atuação e operacionalização das ações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na instituição”. Considerando as definições dos dicionários, observa-se no texto normativo adequação quanto à utilização do termo integrado para caracterizar o núcleo pedagógico.

Mas, por que Pedagógico? Seguindo a consulta aos dicionários, pedagógico é “relativo à pedagogia”, “que procura educar ou ensinar”, “conforme os princípios da pedagogia”.

Ferreira (2018), em seu artigo intitulado “Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?” demonstra sua preocupação com os sentidos atribuídos à categoria trabalho pedagógico devido à utilização equivocada de sinônimos nos discursos sobre educação. Nesse sentido define o trabalho pedagógico como:

todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos) aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim” (Ferreira, 2018, p. 604).

No referido artigo, Ferreira (2018, p. 606) refere-se também à diferença entre trabalho pedagógico e prática pedagógica

por entender que esta é instantânea, menos apegada a um projeto, mais atinente ao momento. Contrariamente, o trabalho pedagógico exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso é práxis.

Nesse sentido, vale resgatar o objetivo geral do NPI, previsto no artigo 7º, conforme segue:

promover o planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão das atividades voltadas à discussão do processo de ensino e aprendizagem em todas as suas modalidades, formas, graus, programas e níveis de ensino, com base nas diretrizes institucionais.

Assim como o objetivo geral do NPI, constata-se que os objetivos específicos propostos no seu regulamento, como também as atribuições, voltam-se para questões de ordem pedagógica, o que também evidencia a coerência entre a utilização dos termos e os significados atribuídos no instrumento regulador.

Ao encontro dos propósitos do núcleo em estudo, vale resgatar as conceitualizações de Nóvoa (2007) ao conceber a escola com foco principal voltado para a garantia da aprendizagem dos alunos. Para isso, a mesma precisa saber lidar com o excesso de tarefas que ao longo dos anos foram sendo atribuídas, missões, estas, muitas das vezes, de responsabilidade de outras instituições, como da família por exemplo. Diante disso, o pesquisador afirma o seguinte:

defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (Nóvoa, 2007, p. 7).

Nesse sentido, concorda-se com o autor ao entender que uma escola centrada na aprendizagem necessita de um bom professor. Para isso, o autor aposta no “compromisso ético” que o professor precisa ter para o alcance de um “patamar comum de conhecimentos”, para todos os alunos. Conforme Nóvoa “uma escola centrada na aprendizagem é aquela que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos” (Nóvoa, 2007, p. 8).

Nóvoa (2007) aponta uma característica importante do fazer docente que se refere à atenção individualizada atribuída ao aluno, considerando as necessidades específicas de cada um, a qual denomina de “diferenciação pedagógica”. Como uma possibilidade para o atendimento dessa demanda, o pesquisador destaca a promoção de atividades cooperativas em sala de aula.

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica (Nóvoa, 2007, p. 9).

Partindo desses pressupostos teórico-metodológicos acerca do fazer docente comprometido com a garantia de aprendizagens, compreende-se a importância do NPI como órgão estratégico para pensar o pedagógico da instituição. O fato de ser constituído por profissionais que se interrelacionam na atuação e operacionalização das ações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na instituição, o mesmo propicia o trabalho cooperativo e colaborativo fundamental para o alcance de melhores resultados educativos.

1.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NUM CENÁRIO DE INCERTEZAS.

Ao pensar-se no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento da organização educativa, encontra-se nas reflexões tecidas por Nóvoa (2007) elementos significativos para a busca de uma melhor compreensão da escola na atualidade. O pesquisador chama à atenção para três paradoxos que marcam a profissão docente.

Inicialmente, o autor refere-se ao fato da sociedade ter intensificado a função da escola, com muitas tarefas e responsabilidades, em contrapartida, essa mesma sociedade retribui com descaso e desconfiança. Além disso, é paradoxal a ênfase dada à sociedade do conhecimento

em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (Nóvoa, 2007, p. 12).

Outro paradoxo referido por Nóvoa (2007, p. 12) diz respeito à

retórica do professor reflexivo, e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a idéia do professor reflexivo.

Diante desse cenário, o referido autor coloca como um dos desafios da escola “uma melhor organização da profissão”. Para o autor, é necessário a criação de um modelo de organização do trabalho docente centrado na escola, na realidade concreta da instituição.

Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. É um problema dramático da organização da profissão: os modos como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores (Nóvoa, 2007, p. 13).

Outro desafio apontado pelo pesquisador, o qual valoriza as vivências e experiências do professor no contexto escolar, “é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas”. Como bem destaca “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (Nóvoa, 2007, p. 16).

Nóvoa (2007) compreende como desafio também a credibilidade da profissão. Para ele, isso perpassa o monitoramento e a transparência do trabalho docente, a importância dos professores se colocarem como líderes, com voz ativa na sociedade, da “pessoalidade”, ou seja, do compromisso pessoal e de valores.

Nóvoa (2007), finaliza seu texto “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, com o entendimento de que para a reorganização da atividade docente é necessário pensar a profissão e a organização escolar de forma menos burocrática, voltada para as questões específicas do exercício profissional, numa escola mais focada na aprendizagem e na reflexão sobre as práticas educativas.

Ao encontro dos pressupostos defendidos por Nóvoa, vale acrescentar as considerações de Galvão (2017) que, de acordo com seus estudos recentes, também apontam para a necessidade da superação do modelo burocrático ainda muito presentes nas organizações educativas. Segundo o autor:

utilizando a pedagogia transmissiva do modelo burocrático, o professor segue passos já programados como diagnosticar os pontos fracos dos alunos, prescrever objetivos e tarefas pré-determinadas, dar informações prontas, moldar e reforçar condutas e conhecimentos, avaliar o que o aluno aprendeu. Mas quando se opta pela participação docente de forma reflexiva, as ações, os meios e as finalidades se alteram e a pedagogia praticada passa a se basear na investigação de dificuldades e no planejamento de intervenções, na estrutura do ambiente escolar, na avaliação planejada, tendo o aluno como objetivo, meio e fim da docência (p. 26).

Bação (2013), em seu trabalho de mestrado intitulado “O papel da Liderança na produção de uma dinâmica de escola aprendente: um projeto em desenvolvimento”, traz reflexões pertinentes para o estado da arte do presente estudo. A referida pesquisadora ao buscar analisar o papel da liderança na promoção da “escola aprendente” discute acerca dos principais elementos constituintes do desenvolvimento profissional docente e do futuro da escola.

Neste contexto, a pesquisadora releva alguns desses elementos considerados, tais como: o papel da liderança no contexto escolar e os desafios da “escola aprendente”. Inicialmente, a referida autora pressupõe que “o entendimento que a(s) lideranças têm da formação, do desenvolvimento profissional e do futuro da escola, condiciona fortemente a dinâmica de escola que aprende” (Bação, 2013, p. 4).

Conforme apontou Bação (2013, p. 30) em seus estudos, “a liderança, a nível internacional aparece como o possível elemento fundamental para a promoção de uma visão mais holística da escola assim como a alavanca para a construção de uma escola capaz de se repensar e reformular”.

Partindo das reflexões provenientes da sua experiência de vida e exercício profissional como docente, Bação (2013, p. 22) considera que

como muitos dos problemas sentidos na escola acabam por ter eco nas direções escolares, a direção parece emergir como o potencial impulsionador para a reflexão, partilha, formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, fomentando espaços e tempos de aprendizagem bem como práticas colaborativas, desde que tenha consciência da necessidade de mudança.

Identifica-se nas considerações da referida pesquisadora a importância atribuída ao papel dos gestores do ensino como agentes propulsores das mudanças que se fazem necessárias no contexto educativo. Para isso, precisa estar consciente dessas transformações e saber aproveitar-se dos meios e formas que dispõe para promovê-las.

Ao contrapor-se ao paradigma dominante na escola, Roldão (2001) também defende a necessidade de um paradigma emergente que seja capaz de problematizar a forma como a escola tem se organizado, baseando-se continuamente nos princípios da “homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade” (p. 129). Como bem explica a autora:

essa estrutura adequava-se bem ao público relativamente homogêneo de épocas anteriores à massificação e à tolerabilidade social da época diante de

um número julgado aceitável de mal sucedidos, numa lógica predominantemente seletiva que caracterizou a escola durante uma boa parte da sua existência. No entanto, funciona mal para responder a uma realidade nova, em que os públicos são muitíssimo heterogêneos, os interesses múltiplos, a relação com o saber escolar muito diferenciada, o conhecimento uma exigência de pertença social (p.128).

Em contrapartida, Roldão (2001, p. 129) apresenta como princípios norteadores de um paradigma emergente a “diversificação, finalização, reflexividade e eficácia”. Segundo a autora, isso significa pensar

o trabalho da escola centrado em grupos mais heterogêneos e reduzidos, ligados por interesse no trabalho da aprendizagem que estão realizando, com trabalho dos professores organizados em apoio direto, com trabalho individual e trabalho colaborativo entre si e com mecanismos de rotação face a grupos que sejam mais efetivos que a turma na aprendizagem (p. 128).

De acordo com a referida autora, outro campo de ruptura evidencia-se na perspectiva de paradigma emergente. Esse se refere aos modos do trabalho docente, visto que “socializados na escola, os professores refletem e reconstróem, inevitavelmente, os mesmos princípios paradigmáticos da instituição na sua prática docente” (Roldão, 2001, p. 130).

Como uma possibilidade de superação da imutabilidade das práticas educativas, atribuindo importância para a ação concreta do professor no seu contexto de atuação, Roldão (2001) defende a concepção do professor como profissional reflexivo.

A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição à ideia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais (Roldão, 2001, p. 131).

Nesse sentido, parafraseando Lessard e Tardif (2008), vale apostar na existência de encaminhamentos que perspectivam um trabalho de reconstrução da identidade docente, tendo em consideração as transformações econômicas, sociais e culturais e o impacto destas nos objetivos e finalidades da instituição escolar.

Em contrapartida, Ball (2005), caracteriza como “atoleiro intelectual” o quadro teórico onde se insere a questão do profissionalismo docente, compreendendo este como “prática contextualizada”, do profissional autêntico. “Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade da indecisão” (p. 541).

Desse modo, Ball (2005, p. 541) problematiza o que preconizam os “textos gerenciais” acerca do trabalho docente. Para o autor,

o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido.

Ball (2005, p. 542) afirma ainda que a

ressignificação do profissionalismo nos textos gerenciais relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos.

Nessa perspectiva, ao enquadrar os pressupostos que assentam as práticas gerenciais e de performance no exercício profissional docente, Ball (2005, p. 545) atenta para o papel do gestor, visto que “o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

Nessa seção está presente a questão de partida da pesquisa, seguida de sua justificção. São apresentados de modo conciso os objetivos geral e específicos bem como a caracterização do contexto investigado. Tratou-se também da metodologia adotada para a realização do estudo empírico, do enfoque qualitativo da pesquisa social e das características que configuram o estudo de caso.

De modo a caracterizar o contexto da pesquisa, é apresentada uma breve descrição do Campus Alegrete. Quanto aos participantes, são indicados dados relativos à área de formação destes; se pertencentes à categoria TAE ou docente; o tempo de exercício profissional na instituição e fora dela e também dados relativos à situação de cada um deles enquanto membros e ex-membros do NPI.

Ainda nessa seção, são indicadas as técnicas utilizadas para a recolha e análise dos dados assim como os passos a serem seguidos para a garantia da validade e fiabilidade dos resultados. E, por fim, uma síntese histórica acerca da implementação do NPI na instituição estudada também vem a configurar esse capítulo, resultante da análise dos registros encontrados em ordens de serviço e atas de reuniões do núcleo.

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

Dada a importância atribuída institucionalmente ao papel do Núcleo Pedagógico Integrado, é necessária uma análise acerca da implementação do mesmo no IFFar Campus Alegrete. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento produzido a partir do estudo proposto poderá constituir-se um referencial importante não só para o Campus como também para os demais Campi, principalmente se tivermos em consideração a finalidade primordial dos processos da organização e dos conhecimentos pedagógicos produzidos, ou seja, na oferta qualificada de ensino e no êxito escolar dos educandos.

Assim, vale questionar-se: em que medida a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) tem dado o seu contributo no âmbito da gestão do ensino do Campus Alegrete?

Conforme previsto no seu regulamento, o NPI está diretamente relacionado com a gestão do ensino nos Campi. Sendo assim, sente-se necessidade de analisar as ações desenvolvidas pelo Campus Alegrete a partir da criação deste núcleo bem como avaliar o modo como os membros que fazem parte do NPI, desde a sua criação, concebem, propõem e desenvolvem ações voltadas para os propósitos deste órgão.

Entende-se que a forma como esses sujeitos participam, se apropriam e intervêm na execução das ações do NPI poderá implicar na aproximação ou no distanciamento da sua finalidade e objetivos. Assim, os saberes e fazeres dos sujeitos pesquisados poderão servir de referenciais para uma análise

acerca da implicação das concepções e práticas dos mesmos, na abordagem, planejamento e execução das ações propostas ao núcleo.

O fato de existir uma ligação direta da investigadora com as ações de ensino da instituição em estudo, no cotidiano profissional, coexiste à necessidade da avaliação contínua acerca do trabalho pedagógico realizado. Neste contexto, atribui-se assim grande relevância aos órgãos de assessoria como o NPI, pois além de abranger um grupo de servidores de diferentes áreas do conhecimento, o núcleo tem legitimidade para avaliar e propor ações com vistas à qualificação das práticas de ensino e aprendizagem do Campus.

Apesar da existência do NPI no Campus em análise, percebe-se que o planejamento das ações do ensino ainda se encontra restrito ao âmbito da gestão, com o apoio dos servidores ligados à assessoria pedagógica. Diante disso, sente-se a necessidade de se problematizar e refletir acerca da pertinência desse núcleo para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido, considerando o seu papel nos campi.

2.1.2. Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral avaliar a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado no IFFar - Campus Alegrete, a fim de identificar as contribuições deste órgão na gestão do ensino dessa instituição. Nesse sentido, os objetivos específicos visam avaliar as ações e respectivos registros do NPI desde a sua implementação; analisar como os servidores compreendem a sua participação no NPI; identificar as percepções dos servidores envolvidos diretamente com o núcleo, quanto ao papel do NPI no Campus e avaliar a relação do NPI com a gestão do ensino do Campus.

2.2.METODOLOGIA

2.2.1.Pesquisa qualitativa

A abordagem adotada para a realização da pesquisa segue uma perspectiva de âmbito qualitativo, pois o estudo em questão visa avaliar a implementação de um órgão assessor do ensino, numa organização educativa específica, tendo como foco de análise as concepções, as vivências, enfim situações individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, procura-se uma compreensão do objeto de estudo de modo aprofundado, procurando desvendar os significados atribuídos ao NPI pelo grupo estudado e a implicação destas apropriações na sua atuação individual e coletiva.

Assim, nesse estudo, atribuir-se-á relevância e atenção não somente às ideias, aos valores, às concepções e às experiências trazidas pelos membros do NPI mas também aos pressupostos presentes nos referenciais teóricos, documentos legais e institucionais que contemplam a temática abordada. São estes, portanto, os conteúdos basilares para o exercício descritivo, interpretativo e reflexivo proposto, sob o viés da análise qualitativa.

Entende-se que a abordagem essencialmente qualitativa proposta para o estudo em questão mostra-se mais adequada, pois trata-se da análise de um fenômeno social, inserido em um contexto educativo específico, de natureza dinâmica e complexa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa comporta

momentos de observação, escuta, diálogo, interações e reflexões acerca do fenômeno a ser pesquisado.

Lüdke & André (2017) reforçam que a pesquisa qualitativa, também reconhecida como naturalística, por considerar o ambiente natural onde o fenômeno estudado se desenvolve, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 14).

Minayo (2009, p. 21) ao apresentar a especificidade desse tipo de estudo salienta que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.

Ainda de acordo com a perspectiva qualitativa, a preocupação com a neutralidade no processo investigativo volta-se apenas para o tratamento dos dados recolhidos, visto que não se pode conceber investigador e investigados como elementos separados e independentes. A relação estabelecida entre estes sujeitos bem como a forma de condução do diálogo entende-se como determinante no resultado alcançado. Com isso, atribui-se importância ao papel tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados, concebidos como atores no processo.

2.2.2. Estudo de caso

A investigação proposta pode ser caracterizada como um estudo de caso qualitativo, pois, de acordo com a questão investigada, compreende uma estratégia investigativa que busca analisar um fenômeno específico, inserido no seu contexto real (Yin, 1994). Além disso, verifica-se a partir dos objetivos desse estudo que o processo investigativo proposto se enquadra no modelo de estudo de caso, pois abrange muitas das características que definem esse tipo de abordagem.

Delgado (no prelo), baseado nos referenciais teóricos de Bolívar et al. (2001); Peres (2000); Caride e Meira (1995); Vázquez e Angulo (2003); Stake (1998); Yin (2001), destaca como características essenciais do estudo de caso na pesquisa qualitativa os seguintes aspectos: interpretativa, ao buscar o significado atribuído pelos sujeitos às suas vivências, compreendendo o conhecimento subjetivo; naturalista, ao tratar de acontecimentos reais, valorizando-se a descrição dos processos; ecossistêmica, considerando-se os condicionantes do meio, bem como as relações estabelecidas com os sistemas, propiciando-se uma visão holística dos fenômenos estudados; seleção do caso, visando-se a delimitação do problema a ser investigado, como também respeitando-se a sua especificidade; desenho da investigação, pois essa abordagem possibilita a realização de adaptações ao longo da pesquisa, dada a dinâmica desse processo; processo da investigação, atentando-se para a importância de um período prolongado de contato do pesquisador com a realidade investigada; atenção ao particular, referindo ao que é singular, às situações particulares; indutivo, ou seja, voltado para o processo; neutralidade, minimizando-se as interferências do investigador perante a coleta de dados; validade dos dados, valorizando-se os dados reais, recolhidos de modo intenso e aprofundado; coleta de dados, com destaque para instrumentos de coleta de dados como a observação participante, as entrevistas, a análise documental, entre outras; estratégias de controle, com a utilização da triangulação, viabilizada principalmente a partir do aporte

teórico; a pessoa como meio, valorizando-se o modo de ser e agir dos sujeitos envolvidos no estudo; espaço social de relação, possibilitando a inserção na vida de outras pessoas a partir de interações singulares.

A partir das características apresentadas acerca do estudo de caso e dos objetivos definidos para o processo de investigação proposto, percebe-se a validade da abordagem qualitativa do estudo de caso para o desenvolvimento da pesquisa. O reconhecimento e a valorização atribuída aos aspectos que compreendem a abordagem do objeto a ser conhecido conferem à investigação legitimidade, além de oferecer dados essenciais para o processo descritivo, analítico e interpretativo que se propõe.

Como bem resume Martins (2008, p. 10), ao tecer considerações acerca dos estudos de Yin (1994), com o estudo de caso

busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação - identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso - e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo.

É nessa perspectiva que o presente estudo transcorre, concebendo-o como único e tal como se apresenta; sem negar sua complexidade - dada as relações estabelecidas com contextos mais amplos; permeado por valores, crenças, modos de ser e agir que os envolve.

Delgado (no prelo), baseado nos estudos de Stenhouse (1985) destaca que o estudo de caso, de acordo com a abordagem qualitativa, tem como principal vantagem o fato do planejamento ser concebido como flexível e adaptável. Conforme o referido autor,

não existem esquemas rígidos predeterminados, tudo vai depender dos objetivos da investigação e das opções que a pessoa que investiga vai adotando, de acordo com o que sente, sua experiência ou sua arte, para usar a expressão de Stake (1998) e critérios adequados (p. 11).

Acerca do estudo de caso qualitativo, Lüdke & André (2017) destacam o potencial dessa estratégia investigativa no âmbito das organizações educativas, pois ao descrever minuciosamente o dia a dia da escola, proporciona o acesso a elementos importantes aos estudos que objetivam compreender a função da escola e as relações que estabelece com outras organizações sociais.

2.3.LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1.Local de estudo

O contexto onde será realizado o estudo refere-se ao Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Alegrete. Trata-se de uma instituição sexagenária, com oferta de ensino público e gratuito desde o ano 1954. Essa instituição de ensino está localizada na zona rural do município de Alegrete, que dista a aproximadamente 35 km do centro da cidade.

Quanto à dimensão do Campus, o mesmo é composto por mais de 300 hectares, onde se encontram distribuídos os seus prédios compostos por salas de aula, laboratórios de ensino, pesquisa, extensão e produção, biblioteca, refeitório, moradia estudantil, salas de coordenações gerais e de cursos, setores administrativos, gabinetes, entre outros espaços de convivência e reuniões. O campus conta ainda com grandes extensões de terra, onde são realizadas as atividades práticas de ensino, voltadas para a área da agricultura e pecuária.

O IFFar tem como um dos seus propósitos a verticalização do ensino, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio presenciais e a distância, como também cursos de

graduação e pós-graduação. No caso do Campus Alegrete, o mesmo possui 14 cursos presenciais e 2 cursos à distância.

Quanto aos cursos presenciais, o Campus Alegrete oferta dois cursos técnicos integrados ao ensino médio; dois cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; um curso técnico subsequente, nível pós-médio; oito cursos de nível superior, sendo dois bacharelados, três licenciaturas e três tecnológicos e ainda, um curso de pós-graduação em nível de especialização na área de gestão escolar. Os cursos ofertados na modalidade de educação a distância são dois, tratando-se de cursos técnicos subsequentes.

Nesse contexto, de acordo com o previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, são ofertadas anualmente aproximadamente 1.015 vagas, sendo 235 vagas nos cursos técnicos; 280 vagas nos cursos de graduação; 500 vagas nos cursos técnicos da modalidade Educação a Distância.

Com aproximadamente 1600 alunos (2016), o Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete oferece oportunidades de formação para toda a comunidade da Fronteira Oeste do Estado.

O Campus Alegrete conta com a instalação de uma residência estudantil, sendo aproximadamente 120 vagas, destinada aos alunos oriundos de outros municípios e com renda per-capita menor ou igual a um salário mínimo e meio. Além disso, são disponibilizados aos estudantes atendimento médico, odontológico, psicológico, de apoio pedagógico, além de atendimento educacional especializado para os educandos com necessidades educacionais especiais. Os estudantes contam ainda com a oferta de alimentação gratuita.

Quanto ao número de professores, o Campus conta com 107 docentes efetivos, 22 docentes substitutos e 85 Técnicos Administrativos em Educação.

Diante desse contexto, sente-se uma preocupação constante quanto ao atendimento das necessidades de cunho pedagógico advindas das mais diferentes áreas de formação bem como formas e modalidades de ensino que configuram essa organização educativa. Dadas as especificidades de cada uma destas, a gestão do ensino sente-se desafiada cotidianamente, visto que são

inúmeras e de diversas ordens as dificuldades que se apresentam. Dentre os desafios observados, destacam-se o não preenchimento das vagas de alguns cursos, o alto índice de retenção, abandono escolar e as necessidades de formação pedagógica dos professores.

2.3.2.Participantes

Conforme determina a Instrução Normativa nº 003, de 22 de novembro de 2012, que regulamenta os Núcleos Pedagógicos Integrados dos Campi do IFFar “o Núcleo Pedagógico Integrado será constituído por servidores que se inter-relacionam na atuação e operacionalização das ações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na instituição”. Assim, o núcleo conta com membros natos, os quais se encontram no exercício dos seguintes cargos e/ou funções: I) Diretor (a) de Ensino; II) Coordenador (a) Geral de Ensino; III) Pedagogo (a) – TAE; IV) Responsável pela Assistência Estudantil no Câmpus e V) Técnico(s) em Assuntos Educacionais, lotados na Direção de Ensino. Além dos membros natos, existem os membros titulares, escolhidos pela Direção de Ensino. Os membros são designados por ordem de serviço, emitida pelo Diretor Geral do Campus.

Anualmente, a ordem de serviço do NPI passa por atualizações, tendo em vista a saída de servidores do Campus, trocas de cargos e/ou funções de gestão, servidores com dificuldade para participarem das reuniões, entre outros motivos. A fim de analisar o processo de implementação do NPI no Campus em estudo, os critérios utilizados para a seleção da amostra foram: o tempo de participação dos servidores como membros do núcleo; a isonomia no número de sujeitos entrevistados das categorias TAE e Docente; a efetiva participação dos membros junto ao núcleo, sendo também contemplados ex-membros.

Atualmente o NPI está composto por 20 membros, sendo 07 Docentes e 13 Técnicos Administrativos em Educação. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa, que fazem parte da amostra do estudo, são 06 membros atuais e 04 ex-membros. Destes, 05 são Docentes e 05 são Técnicos Administrativos em Educação. A possibilidade de entrevistar membros atuais e ex-membros, além de propiciar uma avaliação do momento atual do núcleo, contribui para a compreensão do processo de implementação do órgão na instituição em estudo.

Desse modo, a amostra escolhida caracteriza-se como não-probabilística intencional, tendo a investigadora utilizado uma apreciação prévia, baseado-se intencionalmente nos critérios tempo de participação como membro do NPI, além de contemplar de forma isonômica as duas categorias que compõem o núcleo, Docentes e Técnicos Administrativos, a fim de garantir uma recolha de dados mais enriquecida e aprofundada.

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. As informações de cunho pessoal e profissional foram recolhidas no momento inicial da entrevista a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistados. Os sujeitos foram identificados por números, seguindo a ordem da realização das entrevistas.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Sujeitos	Categoria	Tempo na instituição	Tempo de participação no NPI	Situação
1	TAE	7 anos	2 anos	membro atual (titular)
2	TAE	23 anos	1 ano	ex-membro (titular)
3	Docente	4 anos	1 ano e 6 meses	membro atual (titular)
4	Docente	2 anos	6 meses	ex-membro (nato)
5	Docente	2 anos	1 ano	membro atual (titular)

6	TAE	3 anos	1 ano	membro atual (titular)
7	Docente	6 anos	3 anos	membro atual (titular)
8	TAE	4 anos	3 anos	ex-membro (nato)
9	Docente	8 anos	2 anos	ex-membro (nato)
10	TAE	4 anos	3 anos	membro atual (titular)

Na Tabela 2, são apresentadas informações referentes às áreas de formação ou grau acadêmico e ao tempo de exercício na profissão dos entrevistados. Vale esclarecer que não será informada a formação específica dos sujeitos, apenas as respectivas áreas de formação ou grau acadêmico, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

Tabela 2 – Áreas de Formação ou Grau Acadêmico e Tempo de Exercício Profissional

Sujeitos	Áreas/Grau	Tempo
1	Saúde	12 anos
2	Ciências Humanas	23 anos
3	Rurais	4 anos
4	Bacharelado	9 anos
5	Licenciatura	16 anos
6	Ciências Humanas	10 anos
7	Licenciatura	6 anos
8	Licenciatura	9 anos
9	Rurais	8 anos
10	Licenciatura e Bacharelado	10 anos

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

A produção dos dados dar-se-á por meio da realização de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental aqui é usada como técnica de recolha de informações a partir da análise de documentos oficiais, internos e externos à instituição, que tratam sobre o tema em estudo. Justifica-se a escolha destes instrumentos, pois entende-se que ambos possibilitam acesso qualificado e aprofundado acerca do conteúdo investigado com a pesquisa.

O estudo de documentos institucionais, como também de outros referenciais que tratam acerca da temática pesquisada poderá validar as ações e concepções relacionadas à implementação do núcleo em estudo, além de trazer outras informações relevantes para a pesquisa, possibilitando ainda a descoberta, como também o confronto do discurso com a prática. Lüdke e André (2017) reafirmam a relevância da utilização de documentos como técnica exploratória, pois para esses autores “representam uma fonte natural de informação (p. 45)”.

A realização de uma entrevista semiestruturada, por outro lado, visa a obtenção de dados que não se encontram explícitos para o pesquisador. Este tipo de recolha de dados compreende um guia com questões abertas, possibilitando ao entrevistado falar livremente a partir do tema principal, como também complementar e/ou esclarecer o que foi dito. Além disso, propicia ao pesquisador aprofundar as respostas trazidas pelos pesquisados a partir do diálogo e interação possibilitada por esta técnica. A realização das entrevistas exigirá do pesquisador um conhecimento aprofundado sobre o assunto a ser abordado com os pesquisados, pois a habilidade para gerenciar e intervir no diálogo poderá ser determinante para uma coleta de dados mais enriquecida, aprofundada e orientada para o foco do estudo.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Este estudo adotará como técnica de análise de dados a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin que, segundo a autora, pode ser definida

como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção nestas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

Releva-se a objetividade e o modo sistemático no tratamento dos dados produzidos a partir da análise de conteúdo, a qual compreende três etapas: “a pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e informações” (Bardin, 2011, p. 102). A primeira etapa caracteriza-se pela organização do material e formulação de hipóteses a partir de uma leitura inicial, também denominada pelo autor como leitura flutuante.

Na segunda etapa são definidas as categorias, ou seja, constituem-se os critérios de análise, a partir da delimitação do campo semântico. Estes indicadores contribuem para a descrição dos sentidos presentes nos discursos.

Na etapa final de tratamento dos dados, o investigador está voltado para a interpretação, cabendo questionar-se quanto às condições de produção do discurso: “o que está dizendo essa pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito diferente? O que ela não diz? O que diz sem o dizer? Como as palavras e frases encadeiam-se entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto?” (Bardin, 2011, p. 98).

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

A validade e o rigor científico do estudo de caso são garantidos a partir do aprofundamento da análise do fenômeno estudado, pelo tempo de inserção do pesquisador no contexto no qual se desenvolve o caso, pela diversificação dos métodos de triangulação no tratamento do fenômeno e também pelo aporte teórico que fundamenta as explicações propostas (Delgado, no prelo).

Assim, conforme Delgado (no prelo, p. 11) a confiabilidade do estudo de caso pode ser obtida

por intermédio da descrição detalhada da investigação no relatório final, para recordar o ponto de partida e os objetivos da pesquisa, apresentar as questões teóricas subjacentes à temática, narrar o processo de recolha e análise dos dados, referindo as opções metodológicas e as alterações que foram sendo introduzidas na pesquisa, e apresentar as conclusões suportada no estudo desenvolvido, relacionando-as com resultados de outros trabalhos de investigação.

Sendo assim, verifica-se que o estudo proposto caminha ao encontro dos pressupostos teóricos que se preocupam com o valor científico das pesquisas de cunho qualitativo. Nesse sentido, destaca-se a inserção da pesquisadora no contexto a ser estudado, pois refere-se ao seu local de trabalho, além do objeto de estudo fazer parte das sua atuação profissional.

2.7. SÍNTESE HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NPI NO CAMPUS ALEGRETE

Além do diálogo e da recolha de informações com membros e ex-membros do NPI, procurou-se os registros das atas provenientes das reuniões do NPI desde o início da sua implementação. Conforme os registros encontrados, as

atividades do NPI do Campus Alegrete iniciaram a partir do segundo semestre do ano de 2014. Analisando-se estas atas verifica-se que o núcleo passou a existir de forma mais efetiva a partir do ano de 2015, podendo ser considerado um dos anos mais profícuos, tendo em vista a existência de um plano de ações do NPI, nesse período bem como um número significativo de registros referentes aos encontros do núcleo e seus respectivos direcionamentos.

Apesar da publicação da Ordem de Serviço nº 32, de 05 de abril de 2013, que designava os servidores para a formação do NPI, não se tem também nenhum registro da atuação do núcleo no ano de 2013. No ano de 2014 foi publicada a Ordem de Serviço nº 88, de 18 de agosto de 2014, que revogava a anterior e designava os servidores para a nova composição do NPI. A partir de informações encontrados no email institucional, verifica-se que o núcleo teve atuação apenas a partir do 2º semestre do ano de 2014, com a realização de reuniões extraordinárias para avaliação de propostas de projetos de ensino; contudo o registro destes encontros não foram realizados.

A partir do ano de 2015 verifica-se que o NPI passa a funcionar contando com um calendário fixo de reuniões e com um plano de ações. Nesse ano, de acordo com os registros encontrados, ocorreram 13 encontros do núcleo. Pode-se constatar o cuidado que o núcleo teve nesse período com o registro das reuniões. Assim como ocorrido em 2014, com relação ao ano de 2016 também não foram encontrados os registros dos encontros do núcleo. As reuniões que foram realizadas serviram apenas para a avaliação das propostas de projetos de ensino, não sendo encontrados os devidos registros.

No ano de 2017 a nova gestão do ensino retoma os encontros do NPI que, assim como no ano de 2015, foram em grande número, totalizando 09 registros de reuniões. Em 2018, verifica-se que o núcleo mantém-se ativo, contudo, mais recentemente, tem estado voltado mais para a análise das propostas de projetos de ensino e atendimento de demandas do Programa Permanência e Êxito.

A Tabela 3 apresenta as Ordens de Serviço do NPI, publicadas pela Direção Geral do Campus, e informações referente à existência ou não de registros, desde o início da implementação do núcleo até o primeiro semestre de 2018.

Tabela 3 – Ordens de Serviço e registros do NPI

Ano	Ordem de Serviço	Registros
2013	OS Nº 32, DE 05 DE ABRIL DE 2013.	Sem registros.
2014	OS Nº 88, DE 18 DE AGOSTO DE 2014.	Sem registros.
2015	OS Nº 08, DE 21 DE JANEIRO DE 2015. OS Nº 132, DE 30 DE SETEMBRO DE 2015.	13 reuniões registradas em atas.
2016	OS Nº 104, DE 08 DE SETEMBRO DE 2016.	Sem registros.
2017	OS Nº 030, DE 13 DE ABRIL 2017. OS Nº 141, DE 06 DE DEZEMBRO 2017.	09 reuniões registradas em atas.
2018/1	OS Nº 042, DE 12 DE MARÇO DE 2018.	05 reuniões registradas em atas.

As Tabelas 4 e 5 apresentam os assuntos pautados nos encontros do núcleo nos anos 2015, 2017 e 2018/1, respectivamente, períodos nos quais verifica-se a ocorrência de encontros sistemáticos do órgão.

Tabela 4 – Assuntos da ordem de trabalho das reuniões do NPI ano 2015

Ano	Pautas
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Composição do NPI. - Calendário de reuniões ordinárias do NPI. - O papel do NPI. - Elaboração do Manual do Professor. - Análise de Projetos de Ensino. - Elaboração do plano de ações do NPI 2015. - Programa Permanência e Êxito (PPE). - Composição da Comissão Disciplinar Permanente. - Estudo do PDI. - Apresentação do cronograma de Formação Continuada. - Atrasos no pagamento de auxílios aos estudantes. - Preocupação com a acolhida dos visitantes ao Campus. - Registro da Prática Enquanto Componente Curricular (PECCs). - Recomposição do NPI.

	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório das ações do PPE. - Alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem. - Discussões do GT PROEJA. - Dificuldades com a implantação do PPC Agropecuária. - Constituição da Comissão do PPE. - Discussão sobre as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). - Revisão do Regulamento de Convivência Discente e da Política de Atenção à Saúde do Discente. - Planejamento da acolhida aos discentes para o próximo ano letivo. - Análise do Calendário Acadêmico 2016.
--	---

Tabela 5 – Assuntos da ordem de trabalho das reuniões do NPI anos 2017/2018

Ano	Pautas
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização dos membros acerca da importância do NPI para a instituição. - Recomposição do NPI. - PPE. - Planejamento da Direção de Ensino. - Comissão Disciplinar Discente. - Calendário de Eventos e registro das Atividades Complementares de Curso. - O papel do Professor Conselheiro. - Apontamento sobre a necessidade do estudo das Diretrizes Institucionais. - Avaliação de propostas de Projetos de Ensino. - Utilização da wifi pelos alunos no horário das aulas. - Uso do celular em sala de aula. - Apontamentos sobre a necessidade de Formação Continuada dos Professores. - Desmotivação dos alunos. - Nova metodologia dos Conselhos de Classe. - Formas de ingresso dos estudantes na instituição. - Discussão sobre uma aluna que assiste as aulas com a filha menor de idade. - Revisão do Regulamento de Eleições e atribuições dos Coordenadores de Curso. - Regramento das faltas não justificadas dos membros do NPI nas reuniões. - Apresentação da proposta de exibição do documentário “Nunca

	<p>me sonharam” para os alunos dos cursos integrados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise do Calendário Acadêmico 2018. - Proposição e definição de metas do Ensino para 2018. - Criação de parâmetros para o Conselho de Classe Final dos cursos integrados. - Escolha da nova presidência do PPE. - Perfil do professor para atuar nos cursos integrados.
2018/1	<ul style="list-style-type: none"> - PPE: apresentação da Plataforma Nilo Peçanha aos Coordenadores de Curso. - Horário da janta (atrasos no início das aulas do turno da noite). - Análise de Projetos de Ensino.

Ao analisar-se esses registros, verifica-se que os assuntos da ordem de trabalho desses encontros estão de acordo com os objetivos e a finalidade do NPI. Avalia-se que todos os assuntos da ordem de trabalho das reuniões do núcleo podem contribuir para uma gestão mais qualificada do ensino, dada a oportunidade de discussão e compartilhamento de ideias, saberes e fazeres, promovida pelos encontros do núcleo.

Neste âmbito, revela-se necessária a compreensão acerca da validade e das potencialidades dessa instância, pois a sua existência em si pode não garantir a influência devida. Nesse sentido, compreende-se que o impacto das discussões e orientações do NPI na gestão do ensino está diretamente relacionado ao perfil do gestor, bem como ao poder de influência dos demais membros.

Ao analisar-se as atas constata-se que vários assuntos são retomados em reuniões posteriores do núcleo, evidenciado a dificuldade dessa instância deliberar diante de determinadas questões que compreendem o cotidiano escolar. Para exemplificar, citar-se-á três assuntos que foram recorrentes nas reuniões do NPI no ano de 2017: o uso inadequado do telemóvel em sala de aula; a aluna que traz a filha menor para a instituição e o calendário de eventos dos cursos superiores. Verifica-se que estes temas foram debatidos em várias reuniões do núcleo e que apenas um deles foi resolvido. No caso da aluna que assistia às aulas com a filha a aluna formou-se e o NPI não

conseguiu arranjar uma solução para essa situação em tempo. Quanto ao assunto do uso do telemóvel, devido à divergência de entendimentos entre os membros do núcleo acerca desta questão, verificou-se nos registros a dificuldade do grupo para se chegar num consenso e deliberar sobre o assunto. Já o assunto do calendário de eventos, após ter sido um assunto recorrente nas reuniões, o grupo conseguiu finalmente criar um modelo que passou a ser implementado pelos cursos, mais efetivamente no ano letivo de 2018.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Capítulo III apresenta a análise dos dados recolhidos e a síntese interpretativa dos mesmos. A fim de atingir os objetivos propostos para o estudo, foram considerados todos os registros encontrados referentes à atuação do núcleo até ao primeiro semestre de 2018 além dos dados coletados nas entrevistas com membros e ex-membros do NPI.

3.1. O QUE OS ENTREVISTADOS REVELAM?

Ao também contar com os dados provenientes das entrevistas realizadas com alguns membros e ex-membros do NPI, a investigadora ocupou-se da análise do conteúdo comunicado por estes sujeitos. O referencial teórico de Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo serviu de base para a compreensão deste método bem como para a sua aplicação no presente trabalho.

Assim, num primeiro momento, na fase denominada por Bardin (2011) como a pré-análise, preocupamo-nos com a organização do material recolhido. Convém referir que, neste momento, a pesquisadora já estava com os áudios das entrevistas transcritos. Para esta organização utilizou-se os tópicos presentes no guião das entrevistas, como uma tentativa inicial de categorização dos dados. Num segundo momento, optou-se por uma reorganização, tendo como base os temas das questões do inquérito.

Dessa forma, a definição das categorias para a análise final foi sendo delineada a partir do levantamento dos temas, sendo estes constituídos por unidades de registro, provenientes da decomposição das mensagens

transmitidas pelos participantes. A Tabela 6 apresenta as três categorias e as suas respectivas unidades de registro.

Tabela 6 – Categorias de análise e unidades de registro

Categorias	Unidades de Registro
Constituição e Identidade do NPI	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de acordo com os objetivos e finalidade do NPI: apoio e assessoria à gestão do ensino; trabalho integrado; espaço formativo; voltado para a promoção da qualidade do ensino. • Composição de acordo com a instrução normativa que regulamenta o núcleo; membros natos e membros titulares; representação dos setores; ampliação da participação no âmbito das decisões do ensino. • Atuação do NPI, fragilidades e potencialidades: a (in)frequência das reuniões; reuniões atreladas à avaliação dos projetos de ensino; a (in)frequência dos membros; órgão tarefeiro. • Inexistência de um planejamento específico para o NPI, sendo compreendido como o planejamento da DE ou do PPE. • Ausência de uma cultura institucional de monitorização das ações desenvolvidas pelo núcleo.
A relação do NPI com a gestão de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Relação próxima e positiva com a CGE e DE. • Distanciamento na relação do NPI com os Coordenadores de Curso/Eixo; alguns coordenadores não participam das reuniões e não se comprometem com os seus cursos. • Pouco poder de influência do NPI na gestão do ensino, restrito às questões burocráticas, como na avaliação dos projetos de ensino; falta divulgação das ações; falta aprofundamento; desconhecimento do papel do NPI.
As perspectivas para o NPI	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas de continuidade e de fortalecimento do trabalho desenvolvido pelo núcleo; espera-se a melhoria e ampliação da participação dos servidores; a realização de um trabalho integrado; o reconhecimento e valorização pela comunidade acadêmica.

Como mostra a Tabela 6, procurou-se destacar o conteúdo presente em cada categoria temática, sendo este denominado por Bardin (2011) como unidades de registro, resultante da decomposição das mensagens transmitidas. Assim, palavras, frases e temas constituem-se nas unidades de registro, as quais configuram as categorias de análise.

A partir do referencial adotado, entende-se que os procedimentos adotados pela pesquisadora nesse momento compreenderam a segunda fase da análise de conteúdo, denominado por Bardin (2011) como exploração do material.

Na sequência, outro procedimento realizado foi a elaboração de inferências a partir do conteúdo em análise. Ao referir-se à importância da inferência na pesquisa qualitativa, e mais especificamente ao método da análise de conteúdo, Gomes (2009, p. 89) esclarece que “fazemos inferência quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado”. Além disso, conforme o referido autor, “para que possamos fazer inferência, é importante partirmos de premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do estudo que estamos analisando”.

Seguindo esse percurso chega-se no momento da interpretação, que, de acordo com Gomes (2009, p. 90), trata-se de um procedimento a partir do qual procura-se “ir além do material. Com base nas inferências, discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento”. Assim, atinge-se a terceira fase do método da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), constituída pela tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A seguir, apresenta-se a análise do conteúdo a partir das três categorias delineadas, descrevendo-se seus elementos constitutivos, inferências, e análise interpretativa.

3.1.1. Constituição e Identidade do NPI

A primeira categoria, denominada Constituição e Identidade do NPI, caracteriza-se pelas vivências dos sujeitos da pesquisa como membros do NPI e pela visão dos mesmos acerca da forma como o núcleo se constituiu ao longo dos anos no Campus Alegrete. Os elementos que configuram essa categoria partem das questões norteadoras do guião da entrevista, as quais procuram atender principalmente um dos objetivos desse estudo, que se refere ao modo como os sujeitos investigados se identificam com o NPI e como avaliam a atuação deste órgão.

Para isso, explorou-se os modos discursivos dos sujeitos investigados. Concorde-se com Ferreira (2018, p. 599) ao conceituar discurso como “toda a elaboração que responde à necessidade de apropriação e representação do que se vive”.

Quanto ao tempo de participação dos entrevistados no NPI, verifica-se que o mesmo variou de 06 meses a 03 anos, evidenciando-se períodos distintos de participação, como também vivências diversificadas. Observa-se que o discurso dos sujeitos que possuem um maior tempo de participação revela comparações sobre a atuação do NPI ao longo da sua implementação no Campus, concebendo o núcleo mais atuante em determinados momentos do que em outros, atribuindo a responsabilidade disso exclusivamente aos respectivos gestores de ensino de cada período.

Ao atribuir-se a responsabilidade de atuação do NPI ao gestor de ensino, percebe-se o modo como esses sujeitos concebem o papel do diretor. O conceito de Liderança Educativa e Pedagógica de Jhon Smyth (1994), citado por Costa e Castanheira (2015), pode contribuir perante esta questão. O referido autor entende que a liderança no contexto escolar precisa de ser assumida como objeto da própria ação pedagógica. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a instituição educativa tem o dever de buscar e defender a liderança que promova a participação dos sujeitos envolvidos nos processos de tomada de decisões. Pois, a escola, sendo um espaço de

formação e de desenvolvimento da cidadania, precisa criar as condições necessárias para que os princípios de democracia sejam apropriados e experienciados no seu próprio contexto, devendo, portanto, fundamentar suas próprias ações.

Os estudos de Bolívar (2013) também revelam que uma liderança pedagógica forte pode influenciar significativamente os processos de ensino e aprendizagem na escola. Nesse sentido, afirma que “a liderança desempenha um papel estratégico devido à capacidade de articular diversas variáveis que, isoladamente, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas produzem sinergias que aumentam significativamente esse impacto” (p. 116).

Por outro lado, conforme indicam novas linhas de investigação, a liderança não deve estar centrada numa única pessoa. Assim,

em vez da articulação burocrática vertical, busca-se uma vertebração horizontal, em que se busca um comprometimento com a organização por meio de uma descentralização da gestão, aumentando a autonomia das escolas, no momento em que se pretende promover comunidades profissionais com valores e objetivos compartilhados (Bolívar, 2013, p. 117).

Daí surge o conceito de liderança distribuída e compartilhada, a partir do qual “a liderança começa a parecer menos como um indivíduo e mais como uma qualidade emergente de um grupo ou redes de indivíduos interagindo em uma organização”(Bolívar, 2013, p. 117).

Ao encontro desses pressupostos, ao analisar-se a questão da participação no presente estudo, verificou-se que a maioria dos sujeitos investigados avalia como positiva e importante a sua participação no NPI. Os que julgam ter sido pouca a sua participação, justificam-se alegando envolvimento com outras atividades de ensino. O sujeito 4 relata o fato de ter estado pouco tempo à frente da Coordenação que o ordenava membro nato. Já o relato do sujeito 1 chama atenção ao expor que em um determinado período não foi convidado para participar do NPI. Inconformado pediu auxílio de um colega do mesmo setor para juntos reivindicarem a participação de ambos.

O relato do sujeito 1 evidencia as relações de poderes muito presentes no contexto escolar, sendo este palco de conflitos e discordâncias, dada a natureza política do trabalho pedagógico. Como bem afirma Ferreira (2018, p. 603)

por ser pedagógico, o trabalho acontece em meio a relações de poderes, dinamicamente imbricados, sugerindo, em alguns casos, conflitos e dissonâncias. Superar os conflitos no cotidiano, buscando entender e contribuir na dissolução dos poderes que impedem o grupo de realizar o seu trabalho é agir politicamente.

Os demais entrevistados que afirmam terem sido convidados para participar do NPI, considerados membros titulares pela instrução normativa que regulamenta o núcleo, reconhecem que o mesmo ocorreu devido às atividades que realizam na instituição ou aos cargos e/ou funções que ocupam.

Assim, em relação à composição do núcleo, grande parte dos entrevistados concorda com a forma como é composto o NPI, pois envolve vários servidores ligados ao ensino, de diferentes áreas de formação, como também de outras direções. Alguns entrevistados destacam como ponto positivo o fato do NPI ter estendido o convite para mais pessoas participarem, avaliando como positiva a composição atual do núcleo.

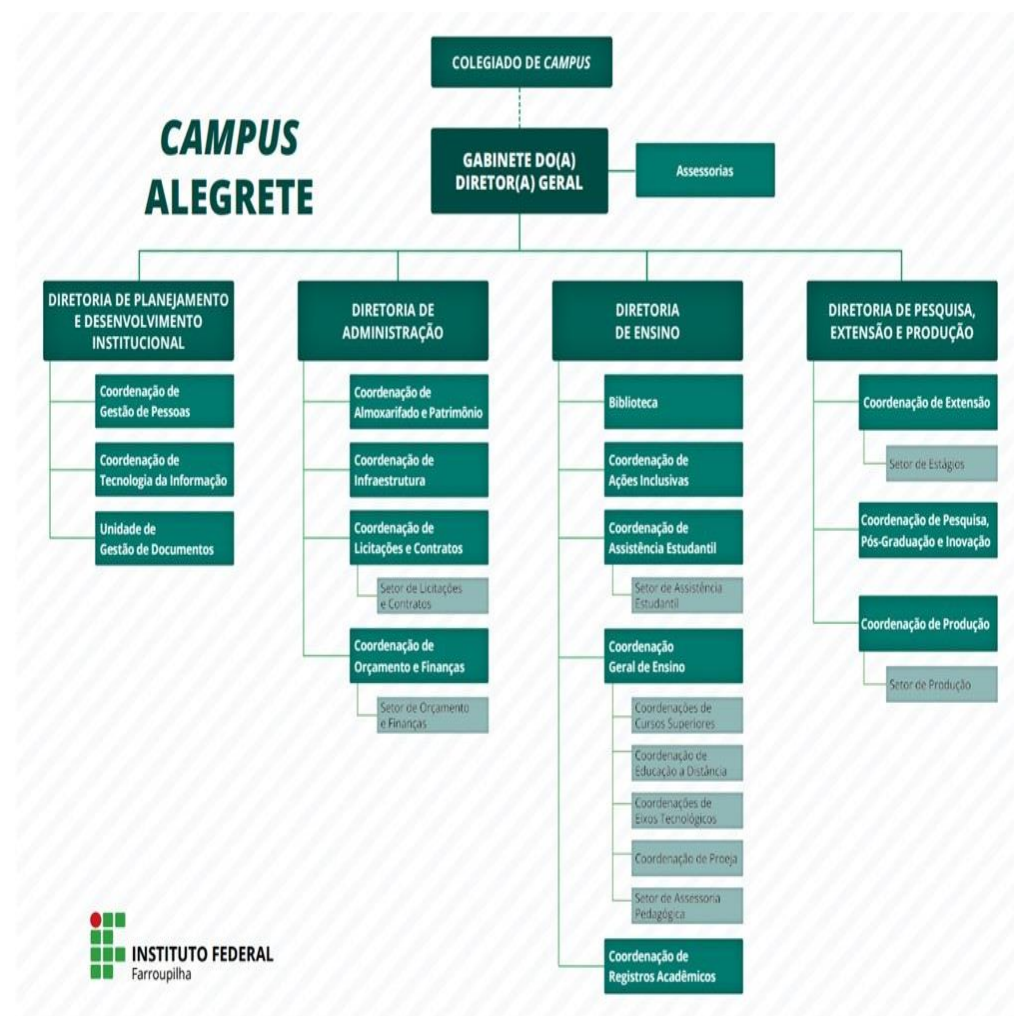
O fato de não haver a representação discente nesta instância parece incomodar o sujeito 1, pois compreende que o aluno deve estar representado em todos os espaços do meio educacional. Para o sujeito 9 a imposição da forma como deve ser composto o NPI pode ser uma das causas do mesmo não funcionar como deveria, sugerindo que a composição deve ocorrer de acordo com o interesse e disponibilidade dos servidores.

Conforme o conjunto dos depoimentos, no que diz respeito à percepção dos sujeitos quanto ao modo como os membros se relacionam no NPI, todos afirmam ser uma boa relação. Para alguns essa relação estende-se para outros espaços de trabalho em virtude da afinidade das tarefas, já para outros

restringe-se aos momentos das reuniões do núcleo. Esses sujeitos reconhecem que, apesar da existência do NPI, existe um distanciamento entre setores e profissionais ligados ao ensino.

Acredita-se que o distanciamento nas relações, conforme evidenciado no relato da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, pode estar relacionado com a forma como a instituição em estudo está organizada, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma do IFFar

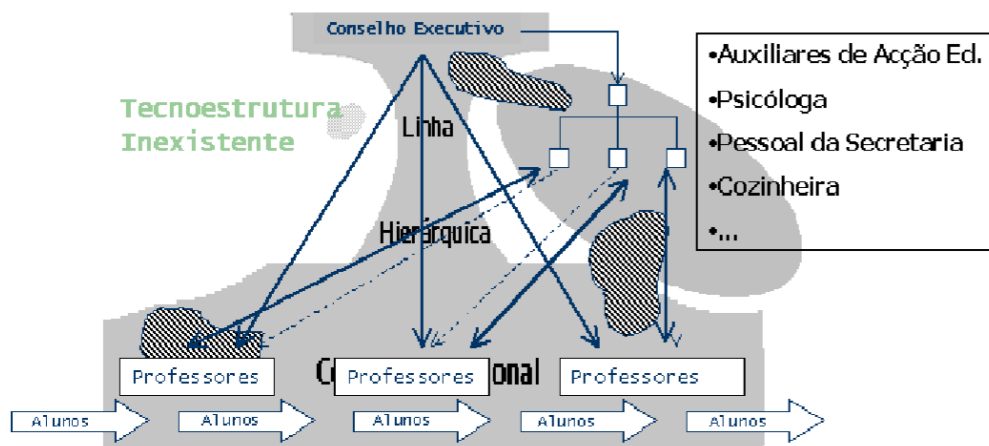


Fonte: Recuperado do site do IFFar - Campus Alegrete, disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/organograma-alegrete>

Lima e Silva (2005) encontrou nos trabalhos de Henry Mintzberg (1995) um referencial que entende ser capaz de explicar o funcionamento em geral da organização escolar bem como alguns dos entraves para as mudanças necessárias. Para o autor, “a escola atual enquadra-se numa burocracia profissional”, tendo a gestão de topo ou “vértice estratégico” a função de coordenação dos recursos humanos, financeiros e materiais, enquanto que ao “centro operacional”, compreendido pelos professores, compete a promoção da aprendizagem dos alunos, isto é, a função primordial de uma organização educativa.

A Figura 2 representa a configuração de uma organização baseada na burocracia profissional de Mintzberg (1995).

Figura 2 – Estrutura da burocracia profissional de Mintzberg



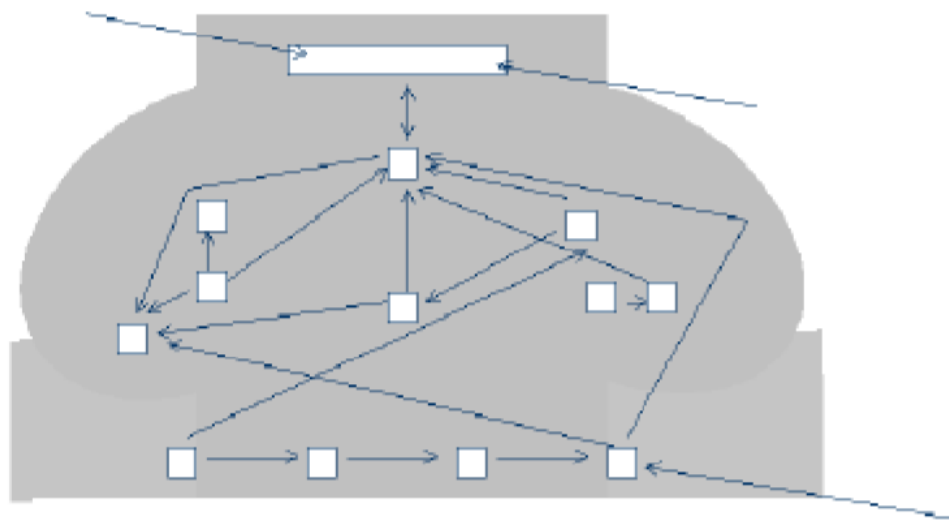
Fonte: Recuperado de “Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)” de R. de Lima e Silva, 2005. Revista Iberoamericana de Educación. 36(8), p.1-11.

Conforme explica Lima e Silva (2005, p. 8) “no que respeita às relações interpessoais dentro das organizações escolares, a burocracia profissional é sem dúvida uma configuração que privilegia o individualismo, disfarçado sob o signo da autonomia”. Como contraponto, o autor encontra na última

configuração de Mintzberg, na Adhocracia, “algumas respostas às necessidades da escola atual, pois esta privilegia a inovação e a colaboração entre todos os indivíduos da organização em torno dos diferentes projectos existentes” (p. 8).

A Figura 3 refere-se à estrutura organizacional que configura a Adhocracia, caracterizada pelo rompimento de estruturas, fazendo com que cada uma das partes que compõem a organização se comuniquem de forma direta umas com as outras, como também com o contexto externo.

Figura 3 – Estrutura da Adhocracia de Mintzberg



Fonte: Recuperado de “Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)” de R. de Lima e Silva, 2005. Revista Iberoamericana de Educación. 36(8), p.1-11.

A organização configurada nesse formato prevê que

todos os fluxos de comunicação são de ordem informal e a coordenação é feita através de um ajustamento mútuo, o que beneficia a cooperação e o trabalho entre todos os elementos da organização em torno do projeto e missão a que ela se propõe (Lima e Silva, 2005, p. 8).

3.1.2.O Papel do NPI

Apesar do reconhecimento da importância do núcleo por parte dos membros e ex-membros entrevistados, o diálogo com estes sujeitos trouxe vários elementos que ora se aproximam, ora se distanciam, dos propósitos dessa instância. Com isso pode-se perceber que o diálogo estabelecido entre entrevistadora e entrevistados fez com que os interlocutores estabelecessem relações entre o papel do núcleo e o modo como os seus membros o concebem e se inter-relacionam.

A partir do entendimento relatado pelos entrevistados acerca do significado do NPI, pode-se afirmar que esta compreensão é muito semelhante entre todos, pois identificam questões que o concebem como uma instância estratégica de planejamento, apoio e assessoria didático-pedagógica da gestão do ensino no Campus.

Todos os entrevistados avaliam como positivo a existência do NPI e sentem-se ou sentiram-se importantes ao fazer parte, pois têm a oportunidade de participar coletivamente das discussões e decisões que permeiam a gestão do ensino. Conforme as declarações desses sujeitos, participar do NPI significa poder colaborar com questões de interesse institucional, especialmente das questões relacionadas com o ensino.

A tratar da participação, considerando-a um elemento importante na consolidação do princípio da fraternidade, Silva e Torres (2014, p.489) esclarecem o fato de estar “na essência da humanidade a questão do pertencimento e da possibilidade de tomada de decisão”.

Revela-se ainda a função motivacional exercida pelo núcleo, evidenciada por seis entrevistados, reconhecendo-o como um espaço de fortalecimento do exercício profissional, de aproximação das relações dos servidores e unificação do trabalho na instituição. Diante destas considerações, remete-se para as teorias de fatores motivadores e higiênicos de Herzberg (1966) e Maslow (1954). De acordo com Neves (2001, p. 289), “características individuais, aptidões intelectuais, valores e motivações tem sido elementos

considerados como importantes do ponto de vista da compreensão do funcionamento das pessoas no contexto de trabalho e da sua produtividade organizacional”.

A partir da teoria de Maslow (1954), as necessidades fisiológicas são as primeiras a influenciarem o comportamento das pessoas. Após satisfazê-las, novas necessidades surgem, podendo influenciar novos comportamentos. No estudos sobre o desenvolvimento das organizações, chama-se à atenção para os motivos sociais e de realização previstos por esta teoria, concebidos por Maslow como propulsores do desempenho das pessoas no seu local de trabalho. (Neves, 2001)

A teoria de Herzberg procurou identificar situações de satisfação e de insatisfação das pessoas no trabalho. Assim, verificou-se que os fatores intrínsecos relacionam-se com satisfação no trabalho, enquanto que a insatisfação foi atribuída a fatores extrínsecos (Neves, 2001).

Baseado nestas teorias, Neves (2001, p. 299) afirma que os meios para incentivar os trabalhadores “consistem em delegar responsabilidades, em permitir margem de liberdade na execução do trabalho, o pleno uso das capacidades e o enriquecimento do cargo”.

Nessa perspectiva, três sujeitos destacam a importância do NPI como uma oportunidade de estudo e ampliação de conhecimentos. Diante desta visão, faz sentido falar sobre as organizações que aprendem. Segundo Bolívar (2013, p. 118) “transformar a cultura escolar individualista em cultura de colaboração é visto como um dispositivo para aprender e resolver problemas, construir uma cooperação na escola ou uma forma de desenvolvimento profissional de seus membros”.

Os discursos da tabela 7 explicitam as representações que os sujeitos entrevistados têm acerca do que significa participar do NPI.

Tabela 7 – Discursos dos participantes acerca da participação no NPI

Participantes	Falas
Sujeito 1	<i>“Me sinto bastante colaborativo com a instituição, também um orgulho pela profissão”.</i>
Sujeito 2	<i>“A gente tem a possibilidade de conviver com outros profissionais, de ver o outro lado.”</i>
Sujeito 3	<i>“Me sinto lisonjeada por participar do NPI, porque ali é o momento de tu trocar experiências, dar tua opinião e traçar metas pra ti melhorar o teu ensino, para melhorar a convivência dos servidores com os alunos, entre os alunos, de conseguir manter os nossos alunos frequentes e permanentes na nossa instituição. Então me sinto muito feliz em fazer parte do NPI”.</i>
Sujeito 4	<i>“Eu tava mais dentro das tomadas de decisões do campus, na parte mais voltada ao aluno. Isso aí foi interessante, eu me senti mais participativo”.</i>
Sujeito 5	<i>“Ali a gente consegue ter uma visão de várias atividades que ocorrem no campus”.</i>
Sujeito 6	<i>“Me sinto na verdade assim parte importante na instituição”.</i>
Sujeito 7	<i>“Foi uma forma de conhecer colegas, de conhecer opiniões, de ter uma ligação mais próxima com a Direção...o NPI foi uma forma né, um canal de ter este diálogo, de levar as opiniões do grupo que eu representava...para a minha formação foi muito importante né, através do NPI eu comecei a conseguir conhecer algumas leis, algumas normas, alguns regulamentos e pensar em assuntos que até então não tinha pensado”.</i>
Sujeito 8	<i>“Naquele primeiro momento eu achei muito importante, porque eu não conhecia as legislações”.</i>
Sujeito 9	<i>“Toda essa experiência que eu passei de NPI...serviu de suporte para mim conhecer muita coisa na área da educação”.</i>
Sujeito 10	<i>“Hoje significa muito, eu tenho aprendido bastante no núcleo...Me fortalece como servidor...Quem está dentro do NPI fica sabendo como é que é a estrutura nos outros setores...a gente fica conhecendo o que cada setor tá trabalhando né, isso só fortalece nosso trabalho em conjunto...acho que isso tá me ajudando muito como servidor, ter um conhecimento maior do todo”.</i>

Ao serem questionados sobre a frequência das reuniões e a assiduidade dos membros, os participantes afirmam serem assíduos e participativos. Dois entrevistados afirmam dificuldades para reunir todos os membros do núcleo, em virtude da grande quantidade de reuniões e envolvimento com outras

atividades na instituição, ocorrendo muitas vezes de sempre os mesmos estarem presentes. Com isso, entendem que um calendário fixo de reuniões poderia ajudar à participação de mais membros nas reuniões.

Alguns entrevistados referem também que o NPI evoluiu em relação às reuniões, pois em alguns períodos não ocorreram encontros. Alguns destacam que de 2017 para cá, os encontros têm sido mais frequentes, o que significa um avanço importante para o núcleo, pois entendem que as reuniões devam ocorrer regularmente.

Ao tratar-se dos assuntos abordados nas reuniões do núcleo, quatro entrevistados afirmam que a maioria delas é para avaliação de Projetos de Ensino. Apesar de ser uma das atribuições dessa instância, alguns membros referem que restringir esse espaço apenas para atender a solicitações exclusivamente burocráticas enfraquece o núcleo. Nesse sentido, dois sujeitos entendem que o NPI precisa de abranger mais assuntos, aprofundá-los, para assessorar a gestão do ensino. Para isso, entendem que seria útil uma maior valorização desse órgão tanto por parte da gestão, como também pelos próprios membros.

Dois entrevistados mencionam ainda que alguns assuntos abordados no NPI deveriam fazer parte da ordem de trabalhos do Colegiado de Campus, pois entendem que o NPI deva focar questões de cunho pedagógico.

No conjunto dos relatos, evidencia-se que o núcleo não tem um planejamento e monitoramento específico e nem mesmo se tem preocupado com o monitorização das ações desenvolvidas, sendo reconhecido por grande parte dos participantes como uma falha. Três sujeitos compreendem o plano de ações do NPI como sendo o mesmo plano de ações da Diretoria de Ensino ou o plano de ações do PPE. Percebe-se com isso que o NPI nem sempre trabalhou com um planejamento específico, encontrando suporte, ultimamente, para o desenvolvimento do seu trabalho, o planejamento da Direção de Ensino ou do PPE. Além disso, evidencia-se a cultura da inexistência da monitorização das suas ações, tanto por parte do próprio núcleo, como pela comunidade escolar.

Quando interrogados acerca das ações de destaque do NPI, alguns sujeitos identificam uma ou duas ações, enquanto que outros dizem não se recordar de nenhuma. Infere-se que o NPI não tem muitas ações merecedoras de destaque por parte dos membros entrevistados. Isso pode estar relacionado ao fato do NPI ser ainda pouco conhecido por grande parte da sua comunidade escolar e, conseqüentemente, pouco valorizado pela gestão, como também pelos próprios membros, conforme também reconhecem os entrevistados.

No que se refere à identificação de problemas no campus que não estão a ser discutidos e/ou encaminhados pelo NPI, nove entrevistados consideram que existem questões que não estão sendo abordadas. Destes nove, três citaram apenas um problema, enquanto quatro citaram mais do que um. Os demais disseram não se recordar ou não saber.

Diante disso, a pesquisadora indagou os sujeitos que identificam problemas acerca do que poderia estar impedindo o tratamento destas questões via NPI. Isso deve-se, de acordo com o sujeito 1, *“a própria compreensão do que é o NPI, qual o papel dos membros...e a desvalorização do NPI por parte do campus, talvez dos gestores...porque às vezes o gestor ele toma para si decisões que podem ser construídas em conjunto”*. Ao encontro do discurso do sujeito 1, o relato do sujeito 10 também evidencia o fato dos gestores assumirem muitas vezes questões que poderiam ser resolvidas a partir do NPI. *“Eu vejo que muitas coisas nem precisaria passar pela CGE ou pela DE ou pela Direção Geral, acho que o NPI poderia resolver ali, NPI – Setor – NPI”*.

Ainda, em relação às possíveis barreiras que impedem a ampliação das discussões via NPI, vale destacar a seguinte afirmação do sujeito 3: *“Eu acho que é por o NPI não ter toda aquela força que ele tem disponível. Se a gente for ver na teoria ele é muito forte, então assim o NPI tem uma presença fantástica na teoria, mas na prática ainda a gente não atingiu o grau de importância que tá na teoria, então a gente está evoluindo, mas eu acho que ainda falta mais presença, entender que o NPI tá ali para agregar, que a gente*

não tá mandando em ninguém...eu acho que às vezes a gente não consegue efetivar muitas coisas porque às vezes a gente é muito acomodado. Então fazer coisas diferentes do nosso dia a dia a gente acaba sendo negativo”.

Nesta perspectiva, ao falar sobre os problemas que identificava no período que fazia parte do núcleo, o sujeito 8 também destaca o pouco compromisso do núcleo perante as problemáticas levantadas. Segundo o mesmo, *“acabava ficando mais para o SAP, CGE ou Secretaria, mas não como de fato um núcleo pedagógico do campus...Foi constituído outros grupos multiprofissional para atender algumas demandas, mas não exatamente do NPI”.*

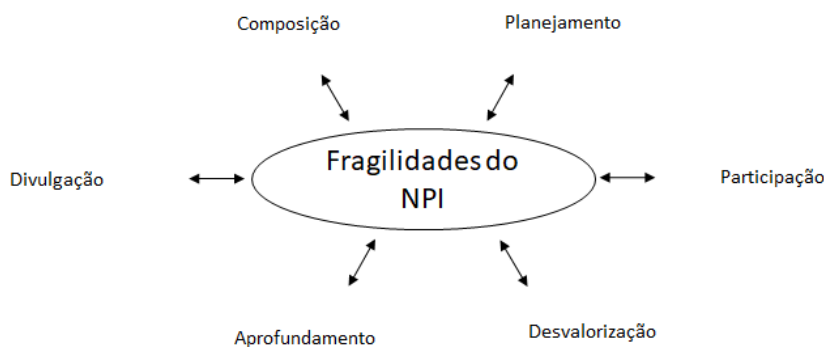
3.1.3.As Fragilidades do NPI

Todos os entrevistados identificam fragilidades no trabalho desenvolvido pelo NPI. Percebe-se que alguns sujeitos, ao identificarem as fragilidades, sentem-se co-responsáveis, atribuindo não só à gestão, como também a si mesmos e aos demais participantes do núcleo as responsabilidades perante essas deficiências. Diante do exposto, faz sentido pensar numa gestão compartilhada no contexto escolar, garantida por processos mais horizontais de diálogo e construção (Bolívar, 2013).

As fragilidades relatadas voltam-se para questões como: dificuldades encontradas pelo núcleo para reunir os seus membros; ausência dos coordenadores de curso na composição do núcleo; falta de divulgação e de valorização do trabalho que o núcleo desenvolve; inexistência de um calendário fixo de reuniões para a viabilização de reuniões contínuas e a necessidade do estudo e do aprofundamento das discussões para uma atuação mais consistente.

A Figura 4 apresenta os principais elementos que constituem as fragilidades do NPI, indicados pelos participantes da pesquisa.

Figura 4 – Fragilidades do NPI



Fonte: Autoria própria.

3.1.4.As Potencialidades do NPI

Acerca das potencialidades referidas pelos participantes, releva-se aqui a visão integrada proporcionada pelo núcleo, no sentido da gestão do ensino poder lançar mão não só de diferentes visões como também de um trabalho integrado e participativo para se procurar soluções e melhorias. Assim, todos os entrevistados identificam potencialidades no trabalho desenvolvido pelo NPI, principalmente no que se refere à assessoria à gestão do ensino. Contudo, alguns parecem reconhecer que este potencial tem sido pouco aproveitado.

A Figura 5 apresenta as potencialidades do NPI, mencionadas pelos participantes.

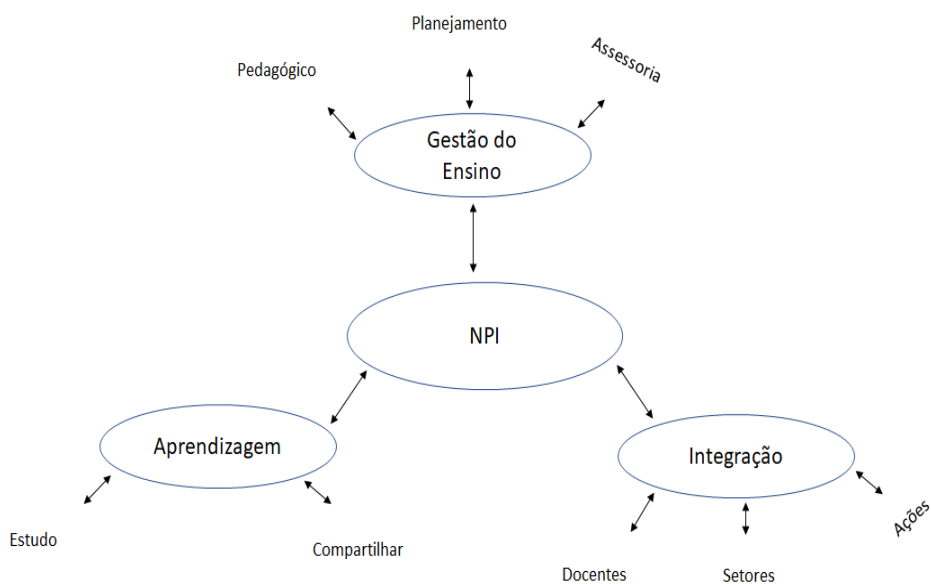
Figura 5 – Potencialidades do NPI



Fonte: Autoria própria.

A Figura 6 representa o modo como os sujeitos entrevistados compreendem a atuação do NPI, elaborada a partir de uma síntese dos elementos que caracterizam a categoria Constituição e Identidade do NPI.

Figura 6 – Constiuição e Identidade do NPI



Fonte: Autoria própria.

3.1.5.A Relação do NPI com a Gestão do Ensino

A segunda categoria constitui-se pela recolha de informações que visam analisar a relação do NPI com os gestores do ensino, sendo estes o Diretor de Ensino, o Coordenado Geral de Ensino e os Coordenadores de Curso ou Eixo. Essa categoria contempla ainda elementos relacionados com a compreensão dos sujeitos acerca da influência do NPI na gestão das atividades de ensino.

Quanto à relação do NPI com a Direção de Ensino (DE) e Coordenação Geral de Ensino (CGE), alguns sujeitos destacam que em gestões anteriores o núcleo não funcionou como deveria, tendo sido escassas as reuniões neste período. A CGE de uma das gestões reativou o NPI no ano de 2015, mas com a sua saída, as reuniões do NPI voltaram a ser escassas. Relativamente à gestão atual destacam o fato da Diretora de Ensino ter reerguido o NPI, procurando realizar reuniões com maior frequência.

No conjunto dos relatos evidencia-se a percepção positiva que os entrevistados têm no que se refere à relação da diretora de ensino com o núcleo. Verifica-se que essa percepção está mais relacionada ao fato da presidente atual ter reativado o núcleo, promovendo mais encontros, estando presente e realizando os devidos registros. Referem ainda que tanto a DE quanto a CGE são participativas, abertas ao diálogo e, na maioria das vezes, efetivam as ações definidas no NPI.

A tabela 8 destaca, a partir da análise das falas dos sujeitos entrevistados, os fatores considerados positivos e negativos acerca da relação do NPI com a Direção de Ensino e Coordenação Geral de Ensino.

Tabela 8 – Relação do NPI com a DE e a CGE

NPI X DE X CGE	SUJEITOS	FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
	1	-	<i>“Acho que tem um distanciamento aí, parece que é meio burocrático. A gestão assume às vezes uma responsabilidade, um papel, que poderia dividir com os membros do núcleo. Eles deixam o NPI um pouco de lado”.</i>
	2	<i>“Eu vi eles trabalharem de forma integrada”.</i>	-
	3	<i>“Essa relação evoluiu bastante”.</i>	<i>“Poderia evoluir mais. Dificuldades de executar algo que são elencados e determinados no NPI”.</i>
	4	<i>“Boa”.</i>	-
	5	<i>“A DE deixa o NPI bem à vontade. O que é discutido é efetivado. Elas são muito transparentes”.</i>	-
	6	<i>“Vejo de forma positiva e participativa”.</i>	-
	7	<i>“Sempre presente nas reuniões e nas discussões e sempre foi muito aberta às ações que eram propostas, principalmente nesta última gestão”.</i>	-
	8	<i>“Comprometida”.</i>	-
	9	<i>“Bem próxima”.</i>	-
10	<i>“Relação muito boa. A DE está tentando reerguer o NPI”.</i>	-	

Pode-se observar na Tabela 8 o predomínio de uma visão positiva dos participantes no que diz respeito à relação do NPI com a DE e CGE. Contudo,

alguns sujeitos avaliam como negativo o fato da maioria das reuniões do NPI se restringirem apenas à avaliação dos Projetos de Ensino. Os mesmos entendem que a DE deixa de lado outras questões que também são importantes, relacionados com o ensino. O relato do sujeito 10 revela isso: *“A comunidade acadêmica desconhece o NPI, o NPI poderia ser bem mais aproveitado, porque tem assuntos que nós poderíamos discutir no NPI e nós não discutimos”*. O sujeito 6 entende que as questões relacionadas aos alunos deveriam ser mais discutidas no NPI. Conforme o relato do sujeito 1, algumas assuntos do NPI deveriam ser tratados pelo Colegiado de Campus, onde existe a representação discente. Para este participante, o fato do NPI assumir assuntos que não são seus faz com que o núcleo se sobrecarregue, deixando de trabalhar muitas questões que seriam da sua alçada.

Quanto à relação do NPI com os Coordenadores de Curso ou de Eixo, no conjunto dos relatos, a maioria dos sujeitos pesquisados avaliam a relação do NPI com estes coordenadores como sendo distante. Os motivos referidos são: o fato de muitos não participarem das reuniões; por não fazerem parte da composição do NPI; desconhecimento do papel do NPI e descomprometimento com a função que ocupam.

Por outro lado, o sujeito 2 avalia como positiva a relação dos Coordenadores com o NPI, pois afirma lembrar de uma participação intensa dos mesmos nas reuniões, apesar de não conseguir detalhar melhor. O sujeito 10 também considera positiva essa relação, pois também afirma encontrar os coordenadores nas reuniões do núcleo. Contudo, esta percepção difere das demais, conforme se pode observar na Tabela 9, a qual apresenta trechos das falas dos sujeitos entrevistados acerca da relação dos Coordenadores de Curso ou Eixo com o NPI.

Tabela 9 – Relação dos Coordenadores de Curso ou Eixo com o NPI

Participantes	Falas
Sujeito 1	<i>“Eu acho que depende muito do colega que vai estar representando”.</i>
Sujeito 2	<i>“Eu vi a participação deles nas reuniões né, dessa participação eu vi que era bastante intensa dos coordenadores de curso em todas as reuniões, mas a mais que isso eu não consigo observar”.</i>
Sujeito 3	<i>“Eu sei que o que é delegado no NPI e que é encaminhado para as coordenações a maioria delas respondem, dão retorno pro NPI. Umas que outras que não dão retorno algum né, mas daí são coordenações que não dão retorno ao NPI, nem à demais instâncias dentro da instituição...Eu acho que tanto os coordenadores quanto os professores não procuram o NPI porque não sabem a função do NPI”.</i>
Sujeito 4	<i>“Não vejo essa proximidade nesse quesito assim dos coordenadores com o NPI”.</i>
Sujeito 5	<i>“Não é assim uma relação muito estreita. Eu vejo que as coordenações usam mais o colegiado mesmo do curso né ou o núcleo docente estruturante quando o caso de estrutura curricular. Umas questões assim de dia a dia mais o colegiado mesmo, não tem muito assim que eu saiba de utilização do NPI, mas era uma ideia bem interessante até, pensando...”.</i>
Sujeito 6	<i>“A gente lamenta às vezes que alguns coordenadores de curso não vem nas reuniões do NPI e de certa forma as vezes acontecem justamente os problemas num determinado curso, por justamente às vezes dos coordenadores não participarem de grupos, de estarem sabendo as articulações da Direção de Ensino, da Coordenação de Ensino estão tendo né. Então, assim, alguns cursos deixam a desejar”.</i>
Sujeito 7	<i>“Acho que se tivesse algum docente né, do curso, do eixo, isso se tornaria bem mais simples. Não precisava ser o coordenador em especial, se fosse ele seria muito interessante também...acho que facilitaria bastante essa relação, essa troca né e esse múltiplo olhar para os problemas enfim abordados. Eu acredito que ficou um pouquinho carente com relação à coordenação de curso ou eixo”.</i>
Sujeito 8	<i>“ Aí que eu vejo um pouco de afastamento dos coordenadores. Os coordenadores não tem participado tanto, exceto aqueles que foram convidados a participar, que fazem parte, os demais eles não tem tanta ciência né, talvez porque tenha reunião específica de CGE com os coordenadores e outra reunião então com o NPI, que não é tudo junto”.</i>
Sujeito 9	<i>“Nós não tínhamos muito essa relação, uma dificuldade muito grande para fazer esse trabalho de união de direção de ensino, NPI e coordenação de curso...muitas dificuldades que o pessoal vem impondo, dificuldade para querer algum tipo de trabalho, de comprometimento né, de responsabilidade naquela função que estão assumindo”.</i>
Sujeito 10	<i>“Tô vendo de forma positiva, porque eu tô vendo os coordenadores de curso nas reuniões...Eu vejo que eles estão descobrindo o que é o NPI...mas eu vejo que falta muito ainda, falta muita demanda para eles levarem”.</i>

O fato do sujeito 2 fazer parte da gestão e ter sido convidado muitas vezes para participar das reuniões da gestão do ensino com os coordenadores de curso e eixo pode justificar a percepção positiva que o mesmo revela acerca da relação desses coordenadores com o NPI, compreendendo como espaços comuns. No caso do sujeito 10, acredita-se que o fato recente do NPI ter se reunido de forma contínua com a comissão do PPE, que contempla todos os coordenadores de curso e de eixo, justifique a percepção positiva que o sujeito revela acerca da relação dos coordenadores com o NPI.

A partir dos trechos destacados, os quais se referem ao distanciamento dos coordenadores com o NPI, verifica-se que alguns sujeitos percebem que isso não ocorre apenas com este núcleo. Essa visão parece estender-se para outros espaços institucionais nos quais os sujeitos percebem o descomprometimento de alguns coordenadores, inclusive na gestão dos próprios cursos.

Ao tratar-se da influência do NPI na gestão do ensino, todos compreendem que o NPI deva ter poder de influência, mas alguns avaliam que este órgão não tem influenciado tanto quanto deveria. De acordo com os entrevistados, o poder de influência do NPI depende da abertura da gestão, do aprofundamento na abordagem dos assuntos, da realização de um trabalho diferenciado além de uma maior divulgação das ações do núcleo.

Por outro lado, outros sujeitos relatam no seu discurso exemplos de ações e situações que, de acordo com a visão dos mesmos, ratificam a influência do NPI na gestão do ensino, como o fato do calendário acadêmico passar pelo núcleo e também os projetos de ensino.

Ao ser questionado sobre a influência do NPI na gestão das atividades de ensino, o sujeito 2 acredita que as ações e proposições do NPI colaboram com a gestão e por isso há uma preocupação do gestor em ouvir o núcleo. Já, a partir da participação do sujeito 8 no núcleo, o mesmo percebeu pouco poder de influência. Entretanto, o sujeito 10 compreende que o NPI exerce muita influência no ensino e traz como exemplos a interferência na definição do

calendário acadêmico e a responsabilidade pela avaliação das propostas de projetos de ensino.

Assim como os sujeitos 2 e 10, o sujeito 7 também acredita que o NPI influencia, pois de acordo com as suas vivências no núcleo, os gestores mostram-se abertos e participativos nas discussões. O sujeito 6 também diz já ter percebido a influência do NPI, apesar de não conseguir exemplificar uma situação. O sujeito 5 também identifica influência, pois o que é decidido no NPI é colocado em ação pela gestão. Contudo, reconhece que o NPI poderia influenciar mais.

O sujeito 4 relata que esteve pouco tempo no NPI, assim acha difícil avaliar, mas olhando de fora afirma não conseguir perceber a influência do NPI na gestão das atividades do ensino. O sujeito 9 não identificou essa influência no período que participou, pois considera que o NPI não funcionou como deveria neste período, visto que o núcleo reuniu-se apenas para avaliar as propostas de projetos de ensino. Conforme relata: *foi falha da gestão...que não trouxe o NPI para fazer a sua atuação como deveria ser feito...o NPI não é para tá reunindo lá para avaliar um projeto de ensino. O NPI é todo dia...Ele tem que estar trabalhando direto, ele é apoio do ensino, tem que trabalhar em conjunto.*

Assim como o sujeito 9, o sujeito 1 avalia o NPI com pouco poder de influência, *“se o NPI talvez tivesse um trabalho diferenciado de como tá hoje eu acho que influenciaria muito mais, seria muito mais aceito pela comunidade”*. Nesse sentido, o sujeito 3 também refere que a influência do núcleo poderia ser maior. Percebe que ainda se encontram barreiras para colocar em prática o que é definido no NPI. Ao ser questionada sobre quais seriam estes entraves, o sujeito 3 afirma: *“eu acho que é por o NPI não ter toda aquela força que ele tem disponível...a gente não atingiu o grau de importância que tá na teoria”*.

3.1.6.As Perspectivas para o NPI

A terceira categoria compreende as expectativas dos entrevistados em relação ao NPI. Nesse momento, surgem elementos fundamentais ao se pensar nos propósitos do núcleo e no desenvolvimento da organização em estudo. No conjunto dos relatos, verifica-se que os participantes consideram o núcleo importante e por isso esperam que o núcleo tenha continuidade, mas reconhecem que o mesmo precisa de se fortalecer a fim de ser mais valorizado pela instituição. Assim, trazem diversas sugestões de melhorias, pois entendem que o NPI precisa funcionar melhor.

A Tabela 10 mostra os discursos dos participantes quando interrogados sobre o que esperam do NPI, considerando suas experiências como membros e ex-membros deste órgão.

Tabela 10 – O que os sujeitos participantes esperam do NPI

Sujeitos	Discursos
Sujeito 1	<i>“Espero a valorização do núcleo, a comunidade conhecer que existe um núcleo pedagógico integrado. Talvez a cobrança da comunidade se as atividades não são efetivas, as coordenações talvez requererem mais o trabalho do núcleo, enviarem demandas para serem discutidas e depois ir atrás das respostas”.</i>
Sujeito 2	<i>“Eu acredito que a questão da expansão, de ter de repente uma agenda fixa, vamo dizer, que alguns atores... É importante que tenha, por exemplo, a participação de alguém da área da administração, que tenha o titular e o substituto para que seja representado essas coordenações dentro do núcleo”.</i>
Sujeito 3	<i>“Ah eu espero que ele evolua cada vez mais e que muito do que a gente trace lá seja efetivado e que a gente tenha mudanças, as melhorias sempre”.</i>
Sujeito 4	<i>“Até essas coisa que eu citei na outra questão, socializar, abrir mais o leque. Eu não digo transparência, se eu falar em transparência parece um tom meio chato assim, que tão fazendo algo escondido, mas não, acho socializar mesmo assim, mais as decisões”.</i>
Sujeito 5	<i>“Olha, eu espero sempre que aquelas pessoas que se comprometem em participar né que elas sempre se façam presentes, que às vezes alguns colegas não conseguem participar por n motivos e que sempre as decisões sejam tomadas pensando no que é melhor para o aluno né, não para mim enquanto docente ou para o meu curso, ou que é mais fácil para minha atividade profissional, mas que sejam sempre pensando no benefício dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem como um todo”.</i>
Sujeito 6	<i>“Mais colegas das áreas técnicas, vinculadas à extensão, daqui a pouco à pesquisa, poderiam fortalecer ainda mais o núcleo né”.</i>
Sujeito 7	<i>Eu espero que ele cresça... eu gostaria de continuar fazendo parte né, eu acho que é muito importante e eu espero que cada vez mais ele cresça, se fortaleça né. Se for uma sugestão que seja acatada que traga mais pessoas né, que faça mais essa ligação entre o que a gente tem na instituição e que ele possa desenvolver sempre e ajudar muito a instituição, acho que é para isso que a gente tá aqui né. Sempre pensando no ensino, na qualidade né e nos nossos alunos também, então, acho que nesse sentido eu espero que ele possa se fortalecer cada vez mais.</i>
Sujeito 8	<i>“Que possa assessorar melhor as direções e que as coordenações de curso que possam se apoiar. Que quando eles têm alguma demanda e às vezes chega tudo para direção e a direção tem que então terceirizar, “olha isso não é assunto só meu, a gente precisa de um grupo maior...” Que eles também reconheçam a importância e para reconhecer o núcleo tem que funcionar bem, tem que demonstrar o quanto tá comprometido né com tudo e com todos... que o fortalecimento do NPI seja uma constante e que seja tão valorizado quanto o colegiado de campus... tem ações que somente o colegiado que decide e tem ações que só o NPI deveria decidir”.</i>
Sujeito 9	<i>“Que ele consiga desenvolver um excelente trabalho, que ele consiga ser visto como realmente ele teria que ser, não mais um núcleo dentro da instituição que não funciona, mas sim um núcleo que vem para dar apoio a todos docentes, discentes, um suporte, que tu possa se dirigir aos membros do NPI e se sentir amparado”.</i>
Sujeito 10	<i>“Eu espero que o trabalho tenha andamento né, e que tudo que tá lá no papel de 2012...tudo não, mas que a gente consiga trabalhar com o que tá lá, tirar do papel e colocar na prática né. Essa união entre os setores, trabalhar de forma mais unificada entre os setores... Eu visualizo um NPI forte né, um NPI na qual todos os membros participam e todos os setores porque acho que vai ser ali que vai ser momento de diálogo entre os setores, os setores vão poder trabalhar em conjunto né, verificar o que que o setor está trabalhando, que o outro tá fazendo, eu vejo o NPI assim, eu visualizo um NPI forte no futuro.”.</i>

Diante destes relatos observa-se uma perspectiva otimista perante o núcleo, considerando-o necessário e importante para o desenvolvimento da instituição. Por isso, defendem a sua continuidade bem como o seu fortalecimento.

Em relação à última questão do diálogo com os entrevistados, a qual indagava ao participante se gostaria de dizer algo que considerasse importante relacionado ao NPI e/ou à gestão do ensino, apenas os sujeitos 2 e 6 não sentiram necessidade de acrescentar. Os demais sujeitos aproveitaram esse espaço para sugerir ações que atendam às expectativas que possuem em relação ao trabalho do NPI, ou, então, para esclarecer, reafirmar ou até mesmo acrescentar elementos acerca do que foi relatado na entrevista.

Assim, o sujeito 8 aproveita esse espaço para reafirmar algumas questões acerca do que havia dito ao longo da conversa: *“acredito que isso né...saber que o NPI ele é regulamentado, tem resolução pra isso, tem instrução normativa, precisa ser um pouco mais divulgado, precisa ser valorizado pra isso, precisa se fortalecer e pra isso precisa de um espaço-tempo de estudo, de reflexão, do encontro, tem que estar, por exemplo, no calendário, tem que estar visível para todo mundo...olha dia tal tem reunião de NPI... tem que estar mais divulgadas as ações para ser reconhecido como. Acredito que essas coisas”*.

O discurso do sujeito 10 se caminha nesse mesmo sentido, de reafirmar o que disse anteriormente: *“como eu te disse assim, eu entrei no NPI em 2015...de lá para cá eu fui tentar conhecer, me apropriar do que é o NPI e hoje conhecendo o NPI assim né eu vejo que é um núcleo muito importante que a gente deve utilizar mais sabe, demandas que existem nos setores que às vezes nem precisariam passar por uma CGE, por uma direção de ensino, até pela direção geral, poderia ser resolvido no NPI, porque mesmo sendo núcleo de assessoramento né, apoio, acompanhamento, planejamento, eu acho que ele pode auxiliar os setores, as coordenações de cursos né em muitas questões”*.

O discurso do sujeito 7 evidencia que o mesmo vem para acrescentar: *“é, talvez a gente pudesse fazer uma divulgação maior do núcleo...Então, que o*

NPI pudesse estar mais presente nas reuniões que são destinadas ao ensino, que a gente pudesse estar junto e também mais pulverizado...A gente até tentou uma das ações, que agora eu lembrei, a questão do calendário de eventos que foi muito discutida pelo NPI...Então, nesse sentido, a gente estar mais presente nos cursos acaba fazendo com que enxergue também os problemas né que aparecem e que a gente pode de certa forma dá os encaminhamentos, tentar resolver. Então, nesse sentido, eu acho que é importante essa visibilidade maior do NPI dentro da instituição e essa participação maior também acho que vai ser bem produtivo”.

Assim como o discurso do sujeito 7, o sujeito 5 também aproveita para acrescentar mais elementos: *“no momento em diante que eu comecei a fazer parte do NPI, eu comecei a ver a gestão do ensino de uma forma diferente...Até às vezes questionamos porque que foi tomada a decisão tal e não foi a decisão tal né, escolheu x e não escolheu Y, então no NPI, a partir das demandas que chegam, a gente consegue ter uma visão mais ampla né de todos os setores do Instituto e também passa a entender porque que algumas decisões são tomadas, quer dizer, não depende da minha atividade, do meu curso, da minha disciplina, e sim da harmonia como um todo né da gestão”.*

A fala do sujeito 4 não se restringe ao NPI, percebe-se que o entrevistado apresenta sugestões, tanto para a atuação do NPI quanto para a gestão do ensino. Este participante destaca a importância da abertura destas instâncias às solicitações dos alunos e professores.

O sujeito 1 utiliza este espaço para reafirmar o seu entendimento sobre o fato do NPI não ser aproveitado como deveria e com isso a necessidade do empoderamento dos seus membros para reivindicar junto à gestão um melhor funcionamento do núcleo.

Tendo pontuado no seu discurso o fato do NPI ser ainda desconhecido por grande parte da comunidade escolar, o sujeito 3 aproveita para sugerir a utilização das reuniões gerais para a divulgação do núcleo.

O sujeito 9 usa o espaço apenas para desejar um ótimo trabalho para núcleo e para demonstrar a sua solidariedade, pois acredita no

comprometimento dos membros e entende que estes só não fazem o trabalho muitas vezes por estarem sobrecarregados com outras questões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, é proposto o resgate do caminho percorrido na realização deste estudo, como uma forma de avaliar os resultados alcançados, considerando-se os objetivos traçados inicialmente.

A presente investigação teve como objetivo geral avaliar a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado no IFFar - Campus Alegrete, considerando os possíveis contributos deste núcleo no âmbito da gestão do ensino. Nesse sentido, um dos objetivos específicos direcionou a pesquisa para a avaliação das ações e respectivos registros do NPI desde a sua implementação.

Assim, verificou-se que apesar da publicação da primeira Ordem de Serviço do NPI ter ocorrido no ano de 2013, foram encontrados registros de reuniões apenas a partir do ano de 2015. Em relação ao ano de 2016, também não foram encontrados registros das atividades, de forma documentada, que comprovem a atuação do núcleo. Quanto ao conteúdo dos registros analisados referentes aos anos 2015, 2017 e primeiro semestre de 2018, pode-se constatar que os assuntos abordados nos encontros estão de acordo com os objetivos e a finalidade do NPI, apesar de muitas vezes se restringirem à análise de propostas de projetos de ensino.

Além da análise das ações documentadas do NPI, investigou-se o modo como alguns membros e ex-membros do NPI compreendem a sua participação nesse núcleo, suas percepções acerca do papel deste órgão e as relações que este estabelece com a gestão do ensino. Para o alcance destes propósitos, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram não só aos participante mas também à pesquisadora, refletirem acerca de questões que permeiam o seu contexto de trabalho e o seu exercício profissional.

Anterior à realização do estudo empírico, procurou-se tecer uma rede capaz de dar sustentação para o mesmo, constituída por princípios, valores e

conhecimentos provenientes da revisão da literatura. O referencial teórico apresentado compreende estudos produzidos no âmbito da gestão e das políticas públicas, com ênfase para os referenciais que discutem as implicações do paradigma gerencial no campo da gestão educacional.

Nesse sentido, o referencial teórico da gestão escolar democrática traz para o estudo aportes que reforçam a especificidade das organizações educativas perante o ideário dos modelos de gestão da administração. Nesse contexto, fez sentido refletir acerca do que diferencia a escola de outras organizações, sobre o trabalho que realiza, concebido como trabalho pedagógico.

Tendo como ponto em comum o fato das organizações trabalharem com o fator humano e a especificidade do trabalho realizado pela instituição escolar, o aporte teórico acerca do desenvolvimento profissional e organizacional também contribuíram para a conceptualização da escola como uma organização aprendente.

Considerando o exposto, os resultados da pesquisa demonstram a importância atribuída ao NPI, como órgão assessor da gestão do ensino, concebido ainda como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento do trabalho integrado. Diante da visão positiva e otimista revelada pelos participantes em relação a essa instância, indica-se a necessidade de uma maior valorização institucional, tendo em vista serem ainda muito restritos os espaços de atuação concreta do núcleo.

Ao preconizar-se o NPI como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, remete-se não só para as necessidades individuais dos sujeitos investigados, mas também para as necessidades fundamentais de adaptação e de desenvolvimento da organização em estudo.

A necessidade da realização de um trabalho integrado, também evidenciada nos resultados da pesquisa, vem para tensionar a configuração hierárquica ainda muito presente na organização e funcionamento da instituição estudada.

A pesquisa mostrou que o funcionamento do NPI está diretamente ligado à atuação dos gestores de ensino, estando restrito à boa vontade dos mesmos e/ou à necessidade de avaliação de projetos de ensino para os encontros ocorrerem.

Apesar da visão positiva e otimista demonstrada pela maioria dos sujeitos pesquisados ao NPI, o estudo revelou que o núcleo apresenta fragilidades que comprometem a sua eficiência e eficácia junto à gestão das atividades do ensino. Esse dado revela-se preocupante dada a responsabilidade concedida ao núcleo. Conforme previsto no seu documento regulador, o NPI é considerado o principal responsável pelo atendimento e mediação das questões de ordem pedagógica da instituição.

O estudo indicou também o reconhecimento das potencialidades do NPI, representando um passo importante para o alcance do seu fortalecimento, no sentido de torná-lo mais efetivo e influente.

Considerando o exposto, acredita-se que este estudo poderá contribuir significativamente para o fortalecimento do NPI e demais instâncias colegiadas do Campus Alegrete, como também nos demais Campi do IFFar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Oliveira, D. (2015). Nova Gestão Pública e Governos Democráticos- Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Revista Educação & Sociedade*, 36(132), 625-646, julho – setembro, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, SP, Brasil.
- Bação, M. M. M. P. (2013). *O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente: um projeto em desenvolvimento*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564, set./dez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola (Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional.
- Bresser-Pereira, L. C. (2003). *Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula* (5a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (Org.). *Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e*

Políticas Educativas. Porto, Portugal: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Chiavenato, I. (2008). *Administração geral e pública* (2a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. (1988). Recuperado em 12 de novembro de 2018, de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Costa, F. L. da. (2008). Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. *Revista Administração Pública [online]*, 42(5), 829-874.

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44, jan./abr.

Delgado, P. (no prelo). El Estudio de Caso en la investigación cualitativa. Aplicación en el estudio del Acolhimento Familiar no distrito do Porto. In L. I. da Cunha & G. V. Callejas (Org.). *Metodologías de investigación cualitativa en Pedagogia Social y Educación Ambiental* (pp. 1-20). Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Dinis, L. L. (2015). Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 197-232, jan./abr.

Ferreira, L. S. (2018). Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Revista Educação & Realidade*, 43(2), 591-608, Porto Alegre, abr./jun.

Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Revista Educação Sociedade*, 35(129), 1085-1114, Campinas, out.-dez.

Galvão, M. S. (2017). *Percepções sobre a Participação Docente em uma Escola de Ensino Técnico Integrado*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

Instrução Normativa n. 003, de 22 de novembro de 2013. Regulamenta os Núcleos Pedagógicos Integrados dos Campi do Instituto Federal Farroupilha. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislações/instruções-normativas/item/1234-in-proen-nº-03-2012-núcleos-pedagógicos-integrados>

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

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. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lima e Silva, R. de. (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(8), 1-11.

Lück, H. (2013). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 8-18.

Michaelis (2015). *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos Ltda. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/n%C3%BAcleo/>

Minayo, M. C. D. S. (2009). O desafio da pesquisa social. In M. C. D. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. M. C. Ferreira (Org.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (Livreto). São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo – SIMPRO-SP.

Paro, V. (2001). *Gestão democrática da escola pública* (3a ed.). São Paulo: Editora Ática.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. IF FARROUPILHA. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf

Resolução n. 13/2014. Define Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de [file:///C:/Users/rosan/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20013%202014%20%20Define%20Diretrizes%20Institucionais%20Gerais%20e%20Diretrizes%20Curriculares%20Institucionais%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rosan/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20013%202014%20%20Define%20Diretrizes%20Institucionais%20Gerais%20e%20Diretrizes%20Curriculares%20Institucionais%20(1).pdf)

Resolução n. 102, de 2 de dezembro de 2013. Define Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. Recuperado em 12 de novembro de 2018, de <file:///C:/Users/rosan/Downloads/2013%20RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20102%20de%202%20de%20dezembro%20de%202013.pdf>

20102%20Diretrizes%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Prof.%20Te%CC%81cn.%20de%20Ni%CC%81vel%20Me%CC%81dio.pdf

Roldão, M. do C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). Porto Alegre: Artmed Editora.

Sá-Chaves, I. (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 83-95). Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, M. S. P. & Torres, I. S. (2014). Fraternidade: uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação. *RBPAE*, 30(3), 477-496, set./dez.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (Org.). (2008). *O ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE ENTREVISTA

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado vinculada ao curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Administração de Organizações Educativas do Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, tendo como objetivo analisar a implementação do Núcleo Pedagógico Integrado do IFFar - Campus Alegrete.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista. Estas medidas serão realizadas no IFFar – Campus Alegrete. Não é obrigatório responder todas as perguntas que fazem parte do roteiro da entrevista, inclusive, sua participação nesta pesquisa é voluntária e espontânea.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa, uma vez que não haverá despesas com alimentação, transporte e alojamento.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver a sua participação apenas como entrevistado(a)/colaborador(a), numa relação dialógica e colaborativa. Todavia, o(a) entrevistado(a) poderá sentir-se constrangido(a) durante a entrevista perante alguma questão ou interferência da pesquisadora; diante a possibilidade de ter que pensar por um longo período antes de responder ou por não saber o quê ou como responder; devido ao fato da entrevista ser gravada, o(a) entrevistado(a) também poderá sentir-se desconfortável; devido tomar o tempo do(a) entrevistado(a) para responder a entrevista o(a) mesma(o) também poderá sentir-se desconfortável.

A entrevista não tem respostas certas ou erradas, inclusive, não há pré-requisitos ou conhecimentos prévios para respondê-la.

A sua identidade será preservada e mantida em sigilo absoluto, por esse motivo, não será solicitada sua rubrica ou assinatura.

Sua identificação será limitada a um número de identificação que estará presente no roteiro da entrevista.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para a construção de um referencial importante para o Campus, bem como aos demais Campi do IFFar, principalmente no que diz respeito à gestão dos processos de melhoria das organizações educativas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a própria investigadora, Rosângela Bitencourt Mariotto.

O(a) senhor(a) poderá abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de artigos técnicos, científicos, bem como para a dissertação de mestrado resultante desta pesquisa.

O tempo médio para a duração da entrevista é de 30 minutos. Este termo de consentimento livre e esclarecido tem dois exemplares, sendo que um

deles ficará em poder da pesquisadora e outro com o sujeito participante da pesquisa.

Estrutura do roteiro da entrevista:

1. Caracterização Pessoal;
2. Experiência Profissional;
3. Tema 1 – Tempo e Participação como membro no NPI;
4. Tema 2 – Compreensão dos objetivos e finalidades do NPI;
5. Tema 3 – Relação do NPI com a gestão do ensino;
6. Tema 4 – NPI: fragilidades, potencialidades e perspectivas.

Rosangela Bitencourt Mariotto
Telefone: (55) 996054765/(55) 3421-9600
Rua Barros Cassal, 1665/Apto. 401
Bairro Cidade Alta
Alegrete, RS.

Prof.^a Doutora Paula Romão
Orientadora

Prof. Doutora Calinca Jordânia Pergher
Co-Orientadora

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha
Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)32189850
e-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Fazendo parte da amostra deste estudo, estou consciente de que as minhas respostas serão alvo de procedimentos de análise coerentes com o estudo em questão. Declaro que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____
Assinatura: _____ Local: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião da entrevista semiestruturada

Título do Projeto de Pesquisa

Núcleo Pedagógico Integrado: implicações na gestão do ensino do IFFar Campus Alegrete

Tópico 1 - Caracterização Pessoal

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo:

Tópico 2 - Caracterização Profissional:

Formação:

Tempo no exercício da profissão:

Tempo no exercício da instituição:

Função e/ou cargo que ocupa:

Tópico 3 - Tempo e participação como membro do NPI.

Questões:

- a) Há quanto tempo você faz (ou fez) parte do NPI? Como recebeu o convite?
- b) Como você avalia sua participação no NPI?
- c) Você concorda com a forma como é composto o NPI?
- d) Como você percebe (ou percebeu) a sua relação/interação com os demais membros do NPI?

Tópico 4: Compreensão dos objetivos e finalidade do NPI.

Questões:

- a) O que é o NPI?
- b) Com que frequência as reuniões do núcleo acontecem (aconteciam)? Você consegue (conseguiu) ser frequente nas reuniões? Em caso negativo, por quê?
- c) O que significa (significou) para você fazer parte do NPI?
- d) Quanto aos assuntos abordados nas reuniões do núcleo, os mesmos são pertinentes, estão de acordo com os propósitos do NPI?
- e) Você poderia destacar alguma(s) ação/ações implementada(s) pelo NPI que considere significativa no âmbito da gestão do ensino?
- f) Você identifica problemas no campus que, em sua opinião, deveriam ser discutidos/encaminhados pelo NPI?
- g) Você tem conhecimento do Plano de Ações do NPI? Em caso afirmativo, em que momento ele é (era) monitorado?

Tópico 5: Relação do NPI com a gestão do ensino.

Questões:

- a) Como você avalia a relação do NPI com a Direção de Ensino?

- b) Como você avalia a relação do NPI com a Coordenação Geral de Ensino?
- c) Como você avalia a relação do NPI com as Coordenações de Curso/Eixo?
- d) Você percebe (percebeu) alguma influência do NPI na gestão das atividades de ensino?

Tópico 6: NPI: fragilidades, potencialidades e perspectivas.

Questões:

- a) Você percebe (percebeu) fragilidades no trabalho desenvolvido pelo NPI? Em caso afirmativo, quais são?
- b) Você identifica (identificou) potencialidades no trabalho do NPI?
- c) A partir da sua experiência no NPI, o que você espera deste núcleo?

Você gostaria de dizer algo que considera importante, relacionado ao NPI e/ou à gestão do ensino?

NM