



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO

**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE
DOCENTES**

Camboriú

2022

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO

**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE
DOCENTES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^(a). Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra.

Camboriú

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia

M945e

Monteiro, Priscila Carvalho Monteiro

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES / Priscila Carvalho Monteiro Monteiro; orientador Marilândes Mól Ribeiro de Melo Melo. -- Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. 189 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, , Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

Inclui referências. 1. Processos Formativos. 2. Instituto Federal Catarinense. 3. Equipe Multiprofissional. I. Melo, Marilândes Mól Ribeiro de Melo. II. Instituto Federal Catarinense. . III. Título.

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO

**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE:
ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 04 de julho de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Gabriela Albanás Couto, Dr.^a

Prefeitura Municipal de Florianópolis

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 04/07/2022

DECLARAÇÃO Nº 33/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 13/07/2022 16:20)
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: 1755556

(Assinado digitalmente em 14/07/2022 08:34)
MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matricula: 1715961

(Assinado digitalmente em 17/07/2022 00:10)
GABRIELA ALBANÁS COUTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 047.247.759-55

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
33, ano: 2022, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 13/07/2022 e o código de verificação: **34ca9c2213**

À memória de pai, como a vida tem desígnios que não podemos compreender eu não posso lembrar do seu colo, porém as memórias que você construiu proporcionam a sua presença em
minha vida.

À minha “vózinha” (*in memoriam*), Dona Maria; a senhora se foi e desde então tudo ficou tão diferente, guardo no coração as memórias que construí ao seu lado. “Bença Vó”!

AGRADECIMENTOS

Caminhe ao meu lado.
Não caminhe à minha frente,
Pode ser que eu não te siga.
Não caminhe atrás de mim,
Pode ser que eu não conduza.
Caminhe ao meu lado,
E seja meu amigo.
(Albert Camus)

Agradeço primeiramente ao mestre da vida, pois sem Ele nada existiria. “Na escola da existência se aprende que a experiência se adquire não só dos acertos e das conquistas, mas, muitas vezes, das derrotas, das perdas e do caos emocional e social. Foi nessa escola, tão sinuosa, que Cristo se tornou o mestre dos mestres. (CURY, 1999).

Os agradecimentos que seguem não estão listados em ordem; cada um aqui ocupa um lugar no meu coração e que levarei para a eternidade.

À minha mãe que foi aconchego e demonstrou todo o seu apoio durante esse processo. Me desculpe pelas faltas e fraquezas.

À toda a minha família de forma geral: se mostraram pessoas maravilhosas. Me apoiaram, incentivaram e compreenderam. Agradeço por acreditarem em meu potencial e entenderem a minha ausência.

À uma pessoa mais que especial, José Luiz, que acompanhou desde a concepção desse projeto até a sua finalização; eu agradeço de todo o meu coração por tudo. Por todas as palavras de incentivo, sim você foi o meu grande incentivador, suas palavras de afeto foram molas propulsoras. Agradeço por todas as leituras e apontamentos realizados, pelo acolhimento e apoio incondicional, por não medir esforços quando solicitei a sua ajuda. Você trouxe um colorido novo para a minha vida e eu sou a pessoa mais sortuda por essa dádiva, espero ter sabido dar valor. Me perdoe pelas minhas fraquezas e saiba que por onde quer que eu vá você estará comigo. Gratidão eterna!

À minha orientadora: uma grande mulher, forte e dedicada; saiba que você tem a minha admiração. Além de todo aprendizado compartilhado, eu agradeço por todos os encontros: os que ocorreram de forma remota me mostrando o caminho, e em especial os que ocorreram de forma presencial. Levo cada um deles em meu coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, grandes mestres, vocês são exemplos de dedicação e luta.

Às professoras Filomena, Gabriela, Solange e Luiza por aceitarem o convite em participar da defesa dessa dissertação e por contribuírem com as discussões e reflexões.

Os professores são heróis anônimos, fazem um trabalho clandestino. Eles semeiam onde ninguém vê, nos bastidores da mente. Aqueles que colhem os frutos dessas sementes raramente se lembram da sua origem, do labor dos que a plantaram. Ser um mestre é exercer um dos mais dignos papéis intelectuais da sociedade, embora seja um dos menos reconhecidos. Os alunos que não conseguem avaliar a importância dos seus mestres na construção da inteligência nunca conseguirão ser mestres na sinuosa arte de viver. (CURY, 1999).

Aos colegas do curso com os quais compartilhei momentos preciosos. Quanto aprendizado! Infelizmente os encontros presenciais foram poucos, mas fizemos um esforço grande para que o compartilhamento de telas fosse o mais presente possível. Agradeço por todos os encontros.

À equipe multiprofissional, colegas de trabalho, que me ensinam a cada dia. Vocês expressaram um pouco a realidade na qual vivenciamos diariamente, eu agradeço por compartilhar os meus dias e trabalho com vocês.

Aos docentes, participantes da pesquisa, minha gratidão. Sem sua disposição esta pesquisa não aconteceria, agradeço por todas as respostas e ensinamentos.

A UNIEDU pelo incentivo ao desenvolvimento da pesquisa.

Um riacho estava atravessando o país, com pouca dificuldade. Corria em torno das rochas e através das montanhas. Então ele chegou ao deserto. Justamente quando cruzava uma e outra barreira, o riacho tentou cruzar esta, mas descobriu que, assim que corria sobre a areia, suas águas desapareciam. Depois de muitas tentativas, sentiu-se desencorajado. Parecia não haver maneira de continuar sua jornada. Então veio uma voz com o vento: “Se você ficar como você é, você não vai conseguir cruzar as areias, você não vai conseguir ser mais que um lodaçal. Para ir adiante, você terá de perder-se de si mesmo”. “Mas se eu me perder, eu nunca vou saber o que é para eu ser” – gritou o rio. “Oh, pelo contrário,” disse a voz, “se você se perder de si mesmo, você se tornará mais do que você jamais sonhou que poderia ser”. Então o riacho se rendeu ao sol poente. E as nuvens em que ele se transformou foram levadas pelo vento por muitas milhas. Uma vez cruzado o deserto, o riacho caiu dos céus, fresco e limpo e cheio da energia que vem das tempestades.

RESUMO

A atuação de uma equipe multiprofissional se constitui como importante ferramenta no desenvolvimento dos aspectos relacionados à educação, em seu sentido mais amplo; partindo de tal perspectiva, a dissertação intitulada “Equipe Multiprofissional no Instituto Federal Catarinense: atuação e impactos para o processo formativo de docentes”, foi desenvolvida na linha de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – PPGE/IFC. Como objetivo geral, este estudo se propôs a analisar a atuação e os impactos da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do IFC, *campus* Araquari. Metodologicamente a pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa acerca da qual dialogamos com pesquisadores como Silva (2005), Minayo (1999) e Stake (2011). A elaboração do Estado do Conhecimento considerou Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2020), e a pesquisa exploratória se firmou nos debates estabelecidos com Lakatos e Marconi (2001). Os procedimentos analíticos encontraram essencialmente em Bourdieu (1990; 2007; 2010; 2011; 2013; 2014) e Dubar (2005; 2009), entre outros, o sustento para delimitar o perfil da equipe multiprofissional e dos docentes do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari, a partir das grandes categorias: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e formação inicial e continuada; por meio do estudo das obras citadas anteriormente, também foi possível analisar os impactos da atuação da equipe multiprofissional na formação dos docentes da unidade escolar. Para tais análises, o instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado por meio da plataforma “Google Forms” o qual foi enviado à equipe multiprofissional e aos docentes. Na seção introdutória contextualizamos o objeto e sua relevância pessoal, científica e social; elencamos os objetivos e o percurso metodológico da investigação. Na segunda seção revelamos as abordagens do objeto a partir do Estado do Conhecimento. Já na terceira seção, caracterizamos a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o Instituto Federal Catarinense, elencando a formação de professores e, em seguida, discorremos sobre o *campus* Araquari, “*locus*” da pesquisa. Na quarta seção apresentamos a equipe multiprofissional nos Institutos Federais da Região Sul do Brasil e no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari, destacando a sua atuação e a dimensão educativa. Nesta pesquisa, apresentamos também o perfil profissional da equipe multiprofissional. Em menção a quinta seção, apresentamos o perfil profissional do corpo docente do *campus* Araquari, destacando os impactos da atuação da equipe multiprofissional

para o processo formativo dos docentes na sexta seção. No que se refere aos resultados do estudo, por meio do desenvolvimento do Estado do Conhecimento, diferenciamos os termos “equipe multidisciplinar” e “equipe multiprofissional”; destacamos também a importância do desenvolvimento de atividades coletivas que adotam perspectivas interdisciplinares. Quanto às análises voltadas à atuação e aos impactos da equipe multiprofissional, estas mostraram que alguns docentes não conhecem o trabalho desenvolvido pela esta equipe ; em relação aos que afirmaram conhecer o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, estes descreveram aspectos relacionados à qualificação da prática pedagógica, aos processos de avaliação, ao uso de diferentes metodologias de ensino, ao suporte e apoio pedagógico, os quais geram processos inclusivos, e à importância do trabalho colaborativo. Os resultados deste estudo também indicam que a atuação de uma equipe multiprofissional no contexto escolar pode ocorrer de diversas formas, em diferentes momentos, com vistas a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma ampla.

Palavras-chave: Processos Formativos de Docentes. Instituto Federal Catarinense. Equipe Multiprofissional.

ABSTRACT

The performance of a multidisciplinary team constitutes an important tool in the development of aspects related to education, in its broadest sense; from this perspective, this Master Thesis entitled “Multiprofessional Team at Instituto Federal Catarinense: performance and impacts on the training process of teachers”, linked to the research line Formative Processes and Educational Policies of the Postgraduate Program in Education of the Federal Catarinian Institute (IFC) – PPGE/IFC. As a general objective, this study aimed to analyze the performance and impacts of the multidisciplinary team for the training process of IFC teachers, campus Araquari. The research is anchored in the qualitative approach about which we dialogue with researchers such as Silva (2005), Minayo (1999) and Stake (2011). The elaboration of the State of Knowledge dialogued with Morosini, Kohls-Santos and Bittencourt (2020), and the exploratory research was based on the debates established with Lakatos and Marconi (2001). The analytical procedures found essentially in Bourdieu (1990; 2007; 2010; 2011; 2013; 2014) and Dubar (2005; 2009), among others, the support to delimit the profile of the multidisciplinary team and the teachers Federal Catarinian Institute, campus Araquari, from of the broad categories: personal data, school trajectory, professional career and initial and continuing education; as well as to analyze the impacts of the performance of the multiprofessional team in the training of teachers of this same campus. For such analyses, the data collection instrument was a semi-structured questionnaire sent through “Google Forms” to the multidisciplinary team and to the teachers. In the introductory section, we contextualize the object and its personal, scientific and social relevance; we list the objectives and the methodological course of the investigation. In the second section we reveal the approaches to the object from the state of Knowledge. In the third section, we characterize the Federal Network of Education, Science and Technology of the Federal Catarinian Institute (IFC) and, listing teacher training, and then we discuss the campus Araquari “*locus*” of the research. In the fourth section, we present the multidisciplinary team at the Federal Institutes of the Southern Region of Brazil and at the IFC, highlighting its performance and educational dimension. We also present the professional profile of the multidisciplinary team. The fifth section presents the professional profile of the campus Araquari faculty and the sixth section analyzes the impacts of the multiprofessional team's performance on the teachers' training process. With regard to the results of the study, we observed that with the development of the State of Knowledge, we

differentiated a multidisciplinary and multiprofessional team; we also highlight the importance of developing collective activities that adopt interdisciplinary perspectives. The analyzes focused on the performance and impacts of the multiprofessional team showed that some teachers do not know the work developed by the multiprofessional team on campus and teachers who claimed to know the work developed described aspects related to the qualification of pedagogical practice, evaluation processes, the use of different teaching methodologies, pedagogical support and support that generate inclusive processes and the importance of collaborative work. The results of this study also showed that the performance of a multidisciplinary team in the school context can occur in different ways and at different times, with a view to contributing to the teaching and learning process in a broad way.

Keywords: Teacher Training Processes. Federal Catarinian Institute. Multiprofessional Team.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil..... | 67 |
| Figura 2 - O IFC em Santa Catarina..... | 73 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição das publicações por ano e por repositório de publicações científicas..... | 45 |
| Gráfico 2 - Distribuição das publicações por tipo (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)..... | 45 |
| Gráfico 3 - Distribuição das publicações por Estado Brasileiro (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)..... | 46 |
| Gráfico 4 - Distribuição das publicações por IES (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020) | 46 |
| Gráfico 5 - Distribuição das publicações por cursos dos Programas de Pós-Graduação (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)..... | 48 |
| Gráfico 6 - Distribuição das publicações por categorias (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)..... | 49 |
| Gráfico 7 - Distribuição de vagas da Rede Federal de Ensino..... | 71 |
| Gráfico 8 - Equipe multiprofissional pela área de formação inicial..... | 104 |
| Gráfico 9 - Equipe multiprofissional por curso de especialização <i>lato sensu e strictu</i> | 105 |
| Gráfico 10 - Número de instituições de Educação Superior, por categoria administrativa..... | 125 |
| Gráfico 11 – Distribuição dos docentes pelo primeiro emprego..... | 128 |
| Gráfico 12 - Distribuição dos docentes por função exercida..... | 128 |
| Gráfico 13 - Corpo Docente por função gratificada ou cargo de gestão..... | 130 |
| Gráfico 14 - Distribuição dos docentes pela área de formação inicial..... | 132 |
| Gráfico 15 e 16 - Corpo Docente por curso de especialização <i>lato sensu e strictu sensu</i> | 134 |
| Gráfico 17 - Corpo Docente pelos espaços para processos formativos | 136 |
| Gráfico 18 - Docentes que conhecem o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Publicações selecionadas utilizadas para análise..... | 42 |
| Quadro 2 - Publicações e as categorias de análise..... | 43 |
| Quadro 3 - Equipes multiprofissionais na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul..... | 83 |
| Quadro 4 - Equipe multiprofissional pela categoria dados pessoais..... | 92 |
| Quadro 5 - Equipe multiprofissional a partir dos dados referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental da equipe multiprofissional do IFC – campus Araquari..... | 95 |
| Quadro 6 - Equipe multiprofissional a partir dos dados referentes ao Ensino Médio e Superior..... | 98 |
| Quadro 7 - Equipe multiprofissional pela atuação no primeiro emprego..... | 100 |
| Quadro 8 - Equipe multiprofissional pelo exercício de função gratificada | 101 |
| Quadro 9 - Corpo Docente pela categoria dados pessoais..... | 112 |
| Quadro 10 - Corpo Docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental..... | 120 |
| Quadro 11 - Corpo Docente no Ensino Médio e no Ensino Superior..... | 122 |
| Quadro 12 - Vínculo discente por modalidade de Ensino (presencial e a distância)..... | 127 |
| Quadro 13 - “Perfil” do Docente de Instituição de Ensino Superior, por Categoria Administrativa (pública e Privada) – 2019..... | 135 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Quantidade de profissionais lotados no campus Araquari..... | 33 |
| Tabela 2 - Resumo das buscas nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD..... | 41 |
| Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, segundo a Organização Acadêmica – 2019..... | 68 |
| Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento Humano Araquari – PNUD..... | 74 |
| Tabela 5 - Instituições de Ensino Superior e Matrículas de Graduação, segundo a Organização Acadêmica 2019..... | 126 |
| Tabela 6 - Número de vagas de cursos de Graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa..... | 127 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AER - Atividade de Ensino Remota
BDB – Programa da Biblioteca Digital Brasileira
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC – Comitê Técnico Consultivo
EC – Estado do Conhecimento
FINEP – Financiadora de Estudos e Pesquisas
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFs – Institutos Federais
MEC – Ministério da Educação
MTD-BR – Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
NuPe - Núcleo Pedagógico
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUD – Índice de Desenvolvimento Humano Araquari
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SESu – Secretaria de Educação Superior
SISAE - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional
TEDE – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS PARA COMPREENDER O OBJETO E SUAS INTER RELAÇÕES COM O CAMPO EDUCACIONAL | 22 |
| 1.1 DO OBJETO DE ESTUDO: EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO .. | 22 |
| 1.2 DA RELEVÂNCIA PESSOAL, CIENTÍFICA E SOCIAL DO ESTUDO | 24 |
| 1.3 DOS OBJETIVOS DO ESTUDO..... | 24 |
| 1.4 DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REVELANDO AS ABORDAGENS DO OBJETO | 36 |
| 2.1.1 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: base de repositórios onde ocorreu a busca dos dados | 37 |
| 2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: base de repositórios onde ocorreu a busca dos estudos | 38 |
| 2.2 APRESENTANDO OS DADOS COLETADOS | 40 |
| 2.3 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS..... | 44 |
| 2.3.1 Apresentando as publicações sobre equipe multiprofissional e educação..... | 44 |
| 2.3.2 Categorias analisadas: correlação com a temática do estudo..... | 49 |
| <i>2.3.2.1 Inclusão e equipe multiprofissional.....</i> | <i>50</i> |
| <i>2.3.1.2 Assistência Estudantil e equipe multiprofissional</i> | <i>54</i> |
| <i>2.3.1.3 Educação Integral/Omnilateral e equipe multiprofissional</i> | <i>56</i> |
| <i>2.3.1.4 Categorias propositivas: Diferenciação entre equipe multidisciplinar e multiprofissional; Atividades coletivas: adotando uma postura interdisciplinar</i> | <i>59</i> |
| <i>2.3.1.4.1 Diferenciação entre equipe multidisciplinar e multiprofissional.....</i> | <i>59</i> |
| <i>2.3.1.4.2 Atividades coletivas: adotando uma postura interdisciplinar</i> | <i>62</i> |
| 3 CARACTERIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE | 64 |
| 3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA | 64 |
| 3.1.1 Os Institutos Federais e a formação de professores..... | 67 |
| 3.1.2 O Instituto Federal Catarinense | 73 |

| | |
|---|------------|
| 3.1. 3 O Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Araquari | 75 |
| 4 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - <i>CAMPUS</i> ARAQUARI..... | 78 |
| 4.1 A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL | 78 |
| 4.1.1 Descrição do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)..... | 84 |
| 4.1.2 Debatendo o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional: identificando a dimensão pedagógica | 85 |
| 4.2 PERFIL PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - <i>CAMPUS</i> ARAQUARI | 87 |
| 4.2.1 Equipe Multiprofissional e os dados pessoais..... | 92 |
| 4.5.2 Equipe multiprofissional e a sua trajetória escolar | 95 |
| 4.5.3 Equipe multiprofissional e a carreira profissional | 99 |
| 4.5.4 Equipe multiprofissional e a formação inicial e continuada..... | 104 |
| 4.6 ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - <i>CAMPUS</i> ARAQUARI | 105 |
| 5 CONSTITUIÇÃO DA FISIONOMIA DO CORPO DOCENTE DO IFC - <i>CAMPUS</i> ARAQUARI..... | 110 |
| 5.1.1 Corpo Docente e os dados pessoais..... | 111 |
| 5.1.2 Corpo Docente e a trajetória escolar..... | 119 |
| 5.1.3 O Corpo Docente e a carreira profissional..... | 128 |
| 5.1.4 O Corpo Docente e a formação inicial e continuada | 132 |
| 6 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - <i>CAMPUS</i> ARAQUARI..... | 137 |
| 6.1 IMPACTOS DA ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO PROCESSO FORMATIVO: UMA ANÁLISE a partir do olhar do corpo docente..... | 142 |
| 6.1.1 Qualificação da prática pedagógica | 144 |

| | |
|--|--------------|
| 6.1.2 Processos avaliativos..... | 147 |
| 6.1.3 Uso de diferentes metodologias de ensino..... | 150 |
| 6.1.4 Suporte pedagógico para processos inclusivos..... | 153 |
| 6.1.5 Importância do trabalho colaborativo..... | 156 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O REAL E O ESPERADO..... | 159 <u>9</u> |
| REFERÊNCIAS..... | 163 <u>3</u> |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..... | 175 <u>5</u> |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO | 179 <u>9</u> |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS | 184 <u>4</u> |

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS PARA COMPREENDER O OBJETO E SUAS INTER RELAÇÕES COM O CAMPO EDUCACIONAL

“O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural”. (BOURDIEU, 2004).

A atuação da equipe multiprofissional se constitui como uma oportunidade para o desenvolvimento de aspectos relacionados à educação, em seu sentido mais amplo. Partindo desta perspectiva, o presente estudo traz à tona os possíveis impactos da atuação de uma equipe multiprofissional, compreendida como um conjunto de profissionais, com múltiplos olhares, estando estes inseridos no campo educacional, abordando, em especial, aspectos relacionados à formação docente. Para tanto, primeiramente descrevemos o objeto de estudo em sua relevância pessoal, científica e social; na sequência apresentamos o tema e os objetivos geral e específico, bem como a metodologia e o aporte teórico utilizado. Tais aspectos compõem a primeira seção do estudo.

1.1 DO OBJETO DE ESTUDO: EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

O espaço escolar é permeado por diversos aspectos da expressão social, pois recebe estudantes oriundos de diferentes contextos sociais. Tendo por base este pressuposto, o ambiente em questão demanda a existência de profissionais com áreas de conhecimento diversificadas, ou seja: “a escola deixou de ser um espaço exclusivo dos profissionais do Magistério para ser palco de um trabalho multiprofissional, com a presença de outras profissões” (CRAVEIRO, 2020, p. 88).

A escola possibilita aos seus alunos fazerem parte da sociedade em que vivem. A escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social, incluindo-se desde questões que vão de violência, atitudes discriminatórias, de etnia, do gênero, de sexo, de classe social, etc., reprovações, até a evasão escolar, que muitas vezes é provocada pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar. E, é nesse contexto, que se apresenta o fracasso escolar, pois mais do que nunca a escola atual tem o dever de estar alerta à realidade social do aluno (SANTOS, 2008, p. 11).

Diante destas considerações, observamos que a atuação de uma equipe multiprofissional na escola possibilita ofertar atendimento integral aos/às estudantes; entre as ações voltadas à melhoria do ambiente escolar, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei

(PL) N° 3.688, que prevê a inserção do profissional assistente social na educação básica; ao longo do tempo que está em análise, entre as alterações ocorridas até o momento está a inclusão dos profissionais de psicologia nas instituições de ensino em questão.

No ano de 2019 foi conduzida a aprovação da Lei nº 13.935/2019; esta Lei determina que o Poder Público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica. Para se chegar a tal entendimento, havendo o reconhecimento da relevância dos diferentes saberes no ambiente escolar, enfatizamos a necessidade de que sempre deve haver o entendimento de que a prática uniprofissional é insuficiente para a compreensão das múltiplas expressões da sociedade, neste contexto.

Tendo em vista que o estudo emerge na Rede de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, observamos que desde a sua criação houve a inserção de profissionais que exercem profissões específicas, tais como assistentes sociais, psicólogos/as, enfermeiros/as no ambiente escolar; nesse sentido, podemos considerar que esta questão corrobora para alcançar os objetivos dessas instituições, as quais consistem na oferta de educação pública, gratuita e com qualidade, nas diversas modalidades de ensino. O trabalho multiprofissional permite o desenvolvimento de uma cooperação que contribua para o enriquecimento teórico e metodológico de uma profissão em relação à outra, criando bases, inclusive, para uma possível ampliação da consciência crítica e reflexiva.

Objetivando contribuir com a qualidade dos cursos, por meio do contato diário com os profissionais e discentes, a equipe multiprofissional realiza a busca e a disseminação de práticas e experiências exitosas, visando a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, tanto dos docentes quanto dos discentes; assim, a atuação destes profissionais no Instituto Federal Catarinense (*campus* Araquari) apresenta caráter relevante nos processos formativos proporcionados pela instituição; portanto, os dados a seguir e a abordagem apresentada na seção seguinte poderão contribuir para o desenvolvimento de reflexões acerca do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, bem como poderá ser utilizada como fundamentação para outras propostas pedagógicas.

O estudo apresenta uma visão global da realidade na tentativa de contribuir para que haja a compreensão das múltiplas relações existentes no contexto pesquisado. A partir dos dados registrados o problema que se coloca para a presente pesquisa é: Como ocorre a atuação da equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari e quais os seus impactos para o processo formativo dos docentes?

1.2 DA RELEVÂNCIA PESSOAL, CIENTÍFICA E SOCIAL DO ESTUDO

O interesse pelo estudo acerca do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, analisando a sua atuação e os impactos para o processo formativo docente, surgiu por meio do desenvolvimento do meu trabalho como Assistente Social e como integrante da equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense do *campus* Araquari. A vivência do trabalho em conjunto oportunizou a observação e a proximidade com as atividades desenvolvidas pelos docentes. Ao adentrar em sala de aula, enquanto equipe multiprofissional, percebemos a importância da construção de um trabalho coletivo voltado ao atendimento das necessidades dos estudantes e que viesse a colaborar com o trabalho desenvolvido pelos docentes.

Assim, considerando a experiência adquirida como integrante da equipe em estudo, compreendemos que ao abordar este tema poderíamos proporcionar reflexões para o desenvolvimento do trabalho na instituição e incentivar reflexões futuras acerca dele, tendo em vista que a percepção do outro sobre o trabalho desenvolvido pode modificar as formas de atuação da equipe.

Para além das discussões que o estudo poderá levantar junto aos profissionais que atuam no *campus* Araquari, cientificamente ele ampliará os debates sobre a temática pesquisada, permitindo a compreensão acerca dos estudos que tangenciam o objeto, constituindo-se num campo fértil para futuras análises e novas proposições sobre o desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional.

Outro aspecto importante é que pesquisas relacionadas à atuação de equipes multiprofissionais são desenvolvidas com mais regularidade no campo da saúde. No campo educacional, notamos que há pouca produção científica que aborda a articulação entre equipes multiprofissionais e formação docente, sendo que a atuação destas aparece mais voltada ao trabalho com os estudantes; a análise deste fenômeno poderá proporcionar uma visão global da realidade e ampliar a compreensão das múltiplas relações existentes nas instituições escolares, podendo este estudo ser um aspecto de contribuição para a transformação da sociedade.

1.3 DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

A importância dos objetivos se revela quando há o entendimento de que estes são definidores de um trabalho de pesquisa, a partir destes são elencadas todas as possibilidades de

ação metodológica da pesquisa. Com os objetivos delimitados é possível responder ou, pelo menos, traçar os caminhos para responder a questão problema. É fundamental considerar que o “objetivo é o que se pretende atingir e não o que será feito; que os objetivos definem a direção dada à ação do pesquisador; que também definem a natureza do trabalho” (LAROCCA; ROSSO e SOUZA, 2005, p. 124). Assim, é pertinente tomarmos aqui as reflexões de Calvino (1994) quando descreve Palomar na praia e sua intenção de ler uma onda. Palomar estabelece os objetivos de sua observação; ele percebe que não pode “ler a onda” deslocada de sua problemática, de seu contexto que é o mar. Palomar sabe que precisa delimitar o problema que deseja conhecer, a onda. Ele imprime assim, a necessidade de recortá-la no interior do contexto e “sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa” (CALVINO, 1994, p. 1). E mais:

Não são ‘as ondas’ que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso. [...] isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. Se então considerarmos cada onda no sentido de uma amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção.

Calvino (1994, p. 2) ensina mais:

Não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual à outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. Como o que o senhor Palomar pretende fazer neste momento é simplesmente ver uma onda, ou seja, colher todos os seus componentes simultâneos sem descurar de nenhum, seu olhar se irá deter sobre o movimento da água que bate na praia a fim de poder registrar os aspectos que a princípio não havia captado; tão logo se dê conta de que as imagens se repetem, perceberá que já viu tudo o que queria ver e poderá ir-se embora.

Esta alegoria proposta por Calvino (1994) nos inspirou a registrar os limites de nosso campo de observação e que se materializam em nossos objetivos gerais e específicos: quanto ao primeiro, este estudo se propõe a analisar a atuação da equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari e seus impactos para o processo formativo de docentes. Quanto aos objetivos específicos, estão assim delimitados: elaborar o Estado do Conhecimento

(EC) sobre equipe multiprofissional, vislumbrando identificar possíveis formas de atuação; traçar o perfil da equipe multiprofissional e dos docentes do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Araquari e analisar os impactos da atuação desta equipe na formação dos docentes na unidade do IFC em estudo.

A pesquisa ora apresentada, não pretende apenas refletir sobre a atuação da equipe multiprofissional na educação, almeja ainda, a partir das análises, contribuir com a desmistificação das interpretações que questionam a importância e a necessidade da inserção dessas equipes nas escolas, mostrando a relevância dos profissionais para se pensar e refletir a educação em uma perspectiva omnilateral.

1.4 DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que o ato de pesquisar é um movimento, entendendo como um movimento dialético, Alves-Mazzotti (2001, p. 41) ao analisar a relevância e a aplicabilidade da pesquisa em educação, destaca a centralidade da questão teórico metodológica e faz uma crítica ácida: “a pobreza teórico-metodológica encontrada nas pesquisas parecer ser, em, grande parte, responsável pela pulverização e irrelevância e, também, pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados”. Ainda acerca da metodologia Costa (2007, p. 14) afirma que é uma política da verdade, “um exercício da busca da verdade”.

Neste aspecto, nossas forças devem ser nutridas para participarmos “desta política da verdade como urdidores de tramas e [que] não sejamos apenas asfixiados por ela” (COSTA, 2007, p. 18). Para Costa (2007, p. 18), o enfrentamento das metodologias em nossos estudos “está impregnado de parâmetros que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro”; este maniqueísmo nos paralisa e

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos e técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos supostamente disponíveis para dar conta de formas emergentes de problematização (COSTA, 2007, p. 18).

Por meio das complexidades metodológicas abordadas, consideramos que a finalidade do estudo está relacionada ao campo acadêmico, de modo estrito, sem intenção direta de modificar a realidade. Isto posto, foi possível a estruturação metodológica da pesquisa para atingir os objetivos propostos, sendo utilizada a abordagem qualitativa; sobre esta, é dito que:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2005, p. 20).

A abordagem qualitativa é considerada o meio mais adequado para investigar valores, atitudes e percepções do público pesquisado: estudar a subjetividade com o intuito de entendê-la e não de numerar, pois visa o sujeito como um todo e permite uma análise das questões que se põem na perspectiva da totalidade. Existe uma diferença entre os dados quantitativos e qualitativos; no entanto, estes não se opõem, mas se complementam, sendo que “a dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos” (MINAYO, 1999, p. 24).

Então buscamos encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo, considerando que o fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi necessário realizar uma busca em documentos institucionais e no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)².

O levantamento bibliográfico proporcionou maior compreensão sobre o tema, tendo em vista que ele está articulado com a legislação. A partir deste levantamento bibliográfico a pesquisadora estabeleceu um contato mais próximo com a realidade atual acerca da temática pesquisada, considerando que suas fontes foram e serão de extrema relevância para a concretização da pesquisa em questão; neste sentido, por meio da leitura conseguimos tomar ciência das dimensões desse objeto e de como ele tem sido abordado no campo educacional.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros, estando vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal de busca, onde se encontram os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, proporcionando maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Foram estas duas plataformas de busca dos trabalhos científicos elencadas para este estudo. Daqui para diante utilizaremos as siglas Capes e BDTD, ao mencionar estes locais de busca.

Para o levantamento bibliográfico, para haver a compreensão do objeto utilizamos a metodologia conhecida como “Estado do Conhecimento”; deste modo, o levantamento bibliográfico apresenta os dados obtidos a partir da relação de interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Para o seu desenvolvimento foi utilizado o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, em que a fundamentação teórica resulta do conhecimento sobre o tema sendo este realizado por meio de uma ampla revisão da literatura e da utilização de importantes fontes de pesquisa: assim o pesquisador consegue solucionar dúvidas relacionadas ao seu objeto e definir com maior precisão os objetivos da pesquisa (FONTELLES *et.al.*, 2009).

Para tanto, o levantamento bibliográfico foi fundamental visto a maior compreensão sobre o tema, sendo que é a partir desse tipo de investigação que o pesquisador consegue relacionar elementos da realidade com a temática pesquisada; a partir da leitura bibliográfica em articulação com suas fontes de pesquisa, o pesquisador elabora uma nova interpretação do objeto pesquisado. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sobre a mesma questão, Lakatos e Marconi (2001, p. 183) esclarecem que a pesquisa bibliográfica

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Nesse sentido, o acesso aos referenciais bibliográficos múltiplos contribuiu para a análise do objeto de pesquisa sob variados aspectos, proporcionando o conhecimento do que já foi publicado em relação à temática estudada; portanto, permitindo a consolidação do aporte teórico. Para a elaboração do Estado do Conhecimento do objeto, foram analisadas as teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

De acordo com Morosini e Fernandes (2012, p. 155),

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Os descritores foram escolhidos levando em consideração a atuação profissional e o objetivo do projeto de pesquisa, no qual analisamos a atuação e os impactos da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do Instituto Federal Catarinense – *campus* Araquari. Assim, entendemos que primeiramente havia uma necessidade de investigação acerca do objeto de pesquisa: equipe multiprofissional.

Para o estudo também foi realizada a pesquisa de campo: utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou relações entre eles (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 186). As pesquisas de campo “dividem-se em três grandes grupos: quantitativo descritivo, exploratórios e experimentais” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 187). Nossa abordagem foi exploratória. Estas dizem respeito a:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 188).

Esta pesquisa se constitui como exploratória, pois como as autoras colocam, as investigações de cunho exploratório proporcionam o desenvolvimento de hipóteses e aumentam a familiaridade entre o pesquisador e o pesquisado; no caso deste estudo, “explorar” a atuação da equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari e seus impactos para o processo formativo de docentes possibilitou a compreensão mais ampla deste fenômeno, que possui “assentamento” no campo da saúde, mas no campo da educação, ao ser analisado é relacionado ao trabalho mais próximo com estudantes; especificamente, pensar sobre os impactos na formação de docentes foi um desafio, devido aos poucos estudos existentes.

Na condução deste trabalho utilizamos critérios estabelecidos para a análise com foco nos estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002), Claude Dubar (1945-2015), entre outros, considerando as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional do *campus* Araquari nos atendimentos aos docentes. O acesso a referenciais bibliográficos múltiplos contribui para analisar o objeto de pesquisa sob variadas dimensões além de consolidar o aporte teórico. Nesse aspecto, a pesquisa proporciona uma dimensão crítica sobre a atuação da equipe

multiprofissional, bem como sobre seus impactos para os processos formativos dos docentes da instituição mencionada.

Com base no exposto, a pesquisa foi conduzida em dois momentos. Primeiramente com a elaboração do Estado do Conhecimento do objeto, considerando a metodologia: após a definição dos descritores foi realizado um levantamento bibliográfico junto a CAPES e BDTD, a fim de problematizar o tema em questão foram acessados os trabalhos encontrados nos *sites* das plataformas de busca. Nas páginas dos bancos de teses, foi escrito no espaço do assunto os descritores “equipe multiprofissional” AND “educação”; “equipe multiprofissional” AND “educação” AND “santa catarina” e “práticas pedagógicas” AND “equipes multiprofissionais” um por um, utilizando o booleano. De acordo com Picalho, Oliveira e Amorim (2022, p. 1) “uma das fórmulas utilizadas para construir expressões de busca mais consistentes e mais assertivas é com o uso de operadores booleanos. Esta pesquisa explora as maneiras de funcionamento e aplicabilidade desses operadores em expressões de busca”.

Com essas delimitações foram encontrados 42 resultados entre teses e dissertações produzidas pelas universidades brasileiras entre os anos de 2010 a 2020. Porém, dentre os resultados encontrados, a grande maioria não tinha proximidade com o campo educacional, portanto foram elencados somente os trabalhos que tinham alguma aproximação com a educação e que formaram o *corpus* da investigação. Para a análise das publicações a partir dos resumos, com o auxílio de *software* voltado para a realização de cálculos (Excel) foram criadas tabelas: a primeira contendo o levantamento das teses e dissertações, a segunda com as bibliografias anotadas, a terceira organizando a bibliografia sistematizada, a quarta elencando a bibliografia categorizada e a quinta descrevendo a bibliografia propositiva.

Na condução da segunda parte do estudo, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados. A pesquisa foi realizada após a autorização para a sua aplicação, com o recebimento do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) para a aplicação da pesquisa, o qual consta como ANEXO I deste estudo. Por meio da ferramenta do *Google Workspace (Google Forms)*, iniciamos o processo de construção do formulário *online*, no qual as respostas foram organizadas em gráficos, quadros e tabelas; esta escolha ocorreu tendo o vista o contexto de pandemia causada pela COVID-19, e sobre a qual foram estabelecidas “novas formas” de convivência social, dadas por regras relacionadas ao afastamento social, assim, foi necessário adequar o questionário físico para o formato *online*,

distribuídos aos participantes da pesquisa no segundo semestre do ano de dois mil e vinte um e entre os meses de janeiro a abril do ano de dois mil vinte e dois.

A pandemia causada pelo vírus da COVID-19, proporcionou ambientes de medo e insegurança na sociedade como um todo, mortes diárias ocorrendo, pessoas próximas que não podiam se encontrar e a ausência de políticas públicas que pudessem conter o vírus e/ou proporcionar a população um acalento. Santos (2020) na obra intitulada “A cruel pedagogia do Vírus” realiza reflexões importantes para compreendermos a real dimensão no que se refere ao Coronavírus, elencando que já existia uma anormalidade na sociedade: a forma abrupta de adaptação muda o comportamento das pessoas e foi possível verificar a “fragilidade do humano”; ao mesmo tempo em que se reduzia as movimentações econômicas como consequências negativas, havia também a diminuição da poluição trazendo benefícios. A utilização da pandemia para um país atacar o outro a ponto de determinar que para o surgimento existe um culpado.

No campo educacional observamos diversas dificuldades relacionadas ao isolamento/afastamento social; profissionais e estudantes precisaram se adequar à nova rotina das atividades de ensino remotas, que surgiram com vistas ao atendimento da legislação vigente e de orientações da Organização Mundial de Saúde. O IFC publicou a RESOLUÇÃO Nº 18 / 2020 - CONSUPER que “dispõe sobre a realização de atividades de ensino remotas nos cursos de Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Técnico de Nível Médio e Superiores ofertados pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) em virtude da Pandemia COVID-19”. Portanto, observamos uma adaptação relacionada a todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O questionário elaborado pelo *Google Workspace (Google Forms)*, que consta como APÊNDICE B, foi elaborado contendo questões abertas e fechadas, tanto para a equipe multiprofissional, quanto para os docentes. Melo (2014, p. 71) compreende que “os questionários são uma potencialidade para desenvolver estudos destinados à escrita, tanto de uma Sociologia quanto de uma História da Educação”. Operar este instrumento como fonte de coleta de dados, de acordo com o que propõe Mogarro (2005, p. 6), permite estimular “os modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural e intelectual”, pois estabelece em uma “posição de grande centralidade, os discursos produzidos pelos diversos atores educativos no interior dos espaços sociais e escolares”. Sobre esta forma de coletar dados, Bourdieu et al. (2004, p. 57) também argumentam: “o questionário não garante necessariamente

a univocidade das respostas pelo simples fato de submeter todos os sujeitos a perguntas formalmente idênticas”. Melo (2014, p. 71), destaca que “este é o valor e também o risco desta técnica que não pode, como inventário de informações e instrumento de observação metodológica”, mas, que permite ultrapassar as fronteiras da epistemologia.

As categorias abordadas que dizem respeito aos dados pessoais contribuíram para a compreensão da condição de origem dos entrevistados, dadas pelos seguintes vetores: sexo, faixa etária, município de residência e tipo de vínculo institucional, que estão inseridos na grande categoria dados pessoais; com a categoria trajetória escolar, procuramos a descrição do trânsito desses profissionais no percurso escolar; a carreira profissional e experiência docente foi a categoria acionada para desenhar a construção da identidade profissional, tanto da equipe multiprofissional quanto dos docentes. As questões abertas contidas no questionário foram elaboradas procurando abordar tanto a atuação, quanto a contribuição da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes. O universo da pesquisa se delimitou em torno dos profissionais que atuam na equipe multiprofissional e docentes do IFC – *campus* Araquari.

Para a realização do levantamento de dados foram realizados os seguintes procedimentos: a) Contato com Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do *campus* Araquari, o que permitiu identificar os possíveis participantes da pesquisa; b) Contato com a Coordenação de Comunicação do *campus* Araquari, solicitando auxílio na divulgação da pesquisa e solicitação de envio dos questionários aos docentes; c) Identificação dos profissionais que atuam na equipe multiprofissional do *campus* Araquari; d) Envio de *e-mails* aos profissionais explicando sobre os aspectos da pesquisa e enviando o *link* para preenchimento do questionário *online*; e) Recebimento de respostas dos participantes da pesquisa; e) Realização de busca ativa para a Solicitação do preenchimento do questionário *online* de forma individual, através de contato individual via *e-mail* e contato pelo *whatsapp*, tendo em vista a baixa participação inicial e considerando o número de profissionais lotados no *campus* Araquari, como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 1 - Quantidade de profissionais lotados no campus Araquari

| Profissionais | Situação | Quantidade |
|----------------------------------|-----------------|-------------------|
| Docentes | Em exercício | 103 |
| Docentes | Em afastamento | 14 |
| Docentes | Substitutos | 05 |
| Assistente Social | Em exercício | 01 |
| Assistentes de Alunos | Em exercício | 04 |
| Enfermeira | Em exercício | 01 |
| Pedagoga | Em exercício | 01 |
| Pedagoga | Em afastamento | 01 |
| Técnico em Enfermagem | Em afastamento | 01 |
| Tradutora e Intérprete em Libras | Em afastamento | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após a coleta de dados, analisamos um total de 29 questionários, destes, 6 (seis) foram respondidos pelos profissionais que atuam na equipe multiprofissional e 23 (vinte e três) respondidos pelos docentes do *campus* Araquari. Para a análise dos dados coletados, com o auxílio de *software* voltado para a realização de cálculos (Excel) estes foram subdivididos e inseridos em tabelas contendo os dados dos profissionais da equipe multiprofissional e os dados dos docentes, sendo considerado para análise as seguintes categorias: dados pessoais, trajetória escolar carreira profissional e formação inicial e continuada. Na apresentação dos dados os profissionais foram identificados da seguinte forma: “EM” para equipe multiprofissional e “CD” para Corpo Docente, cada um seguido de um numeral.

Para a organização do trabalho e sistematização dos dados, os resultados obtidos foram subdivididos em seis seções:

- a) A primeira seção aborda as reflexões iniciais para compreender o objeto e suas inter-relações com o campo educacional.
- b) Na segunda seção apresentamos o Estado do Conhecimento a fim de revelar as abordagens do objeto de estudo; para tanto, primeiramente realizamos uma diferenciação sobre a metodologia relacionada ao Estado da Arte e Estado do Conhecimento, elencando a segunda para a realização da coleta e análise dos dados.
- c) Na terceira seção realizamos a caracterização da rede federal de educação, ciência e tecnologia, incluindo nesta o Instituto Federal Catarinense, elencando a formação de professores, os aspectos relacionados ao Instituto Federal Catarinense (discorreremos sobre o *campus* Araquari “*locus*” desta pesquisa, a fim de conhecermos tal ambiente, bem como ocorrem as inter-relações neste espaço).
- d) A quarta seção aborda o desenvolvimento do trabalho realizado pela equipe multiprofissional da Região Sul do Brasil, elencando a dimensão pedagógica dessa atuação. Além disso, descrevemos o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari, trazendo à tona a discussão no que se refere ao olhar da equipe multiprofissional.
- e) Na quinta seção nos dedicamos a traçar um perfil dos docentes que exercem sua função no IFC – *campus* Araquari, buscando compreender a realidade na qual estes docentes estão inseridos; ou seja, realizamos um levantamento de dados sobre o perfil profissional dos docentes a partir das seguintes categorias para análise: dados pessoais; trajetória escolar; carreira profissional e Formação Inicial e Continuada.
- f) A sexta e última seção versa sobre os impactos, a partir do olhar dos docentes, relacionados à atuação da equipe multiprofissional, para o processo formativo dos docentes que atuam no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari. Primeiramente apresentamos aspectos relacionados ao conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, em seguida, a partir das respostas obtidas através da aplicação do questionário semiestruturado, apresentamos as falas descritas pelas/pelos docentes participantes da pesquisa no que se refere às questões relacionadas aos impactos da atuação multiprofissional.

Em seguida, apresentamos as reflexões finais pontuando os aspectos relevantes discutidos na pesquisa relacionados aos resultados obtidos através da aplicabilidade das

metodologias elencadas, demonstrando a importância das diferentes formas do objeto da pesquisa e elencando os principais impactos da atuação multiprofissional para o processo formativo dos docentes. Por fim, apresentamos as referências, os apêndices e os anexos utilizados, os quais fazem parte das informações necessárias para a compreensão do caminho percorrido e sistematizado pela pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REVELANDO AS ABORDAGENS DO OBJETO

Para trazer à tona a discussão sobre o “Estado do Conhecimento” e, tendo em vista que este método se relaciona intrinsecamente com o “estado da arte”, diferenciamos cada uma das propostas para nos atermos diretamente ao Estado do Conhecimento (técnica escolhida para revelar as abordagens do objeto de estudo). Neste sentido, os estados da arte

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o estado da arte busca por uma investigação mais ampla, em diversas plataformas de pesquisa. Romanowski e Ens (2006, p. 39), mostram que os estudos “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Assim, além do estudo dos resumos de teses e dissertações, é necessário estudar outras fontes de pesquisa, tais como: publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e de seminários, entre outros. Devido às características, tanto as pesquisas denominadas estados da arte quanto Estado do Conhecimento, são definidas

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Porém, há distinções entre ambas, “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “Estado do Conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Portanto, nesta seção do estudo utilizamos um levantamento bibliográfico, metodologia proveniente do “Estado do Conhecimento”, especialmente a partir dos fundamentos propostos por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

2.1 DEFININDO AS PLATAFORMAS DE BUSCA

De acordo com as indicações anteriores, para a realização do Estado do Conhecimento é necessário que tenhamos clareza tanto dos critérios de busca, quanto das plataformas depositárias das publicações, ou seja, os locais em que ocorre a busca. O levantamento de dados para esta seção do estudo foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois entendemos que estes repositórios são os mais adequados para compreender as produções já elaboradas sobre o objeto em questão; destacamos que se trata de um levantamento de Teses e Dissertações. Para tanto, descrevemos brevemente a história da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, instituições onde se encontram hospedadas as plataformas de busca elencadas para o trabalho.

2.1.1 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: base de repositórios onde ocorreu a busca dos dados

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atualmente Fundação do Ministério da Educação (MEC), foi criada a partir da proposta que situava “a instituição no âmbito do aparelho estatal federal num contexto histórico marcado pelo modelo nacional-desenvolvimentista” (GOUVÊA, 2010, p. 528), no início do segundo ano do governo Vargas. A Capes teve início com uma campanha nacional cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. Para atingir este objetivo foi criada uma Comissão instituída pelo Decreto 29.741/5, de 11 de julho de 1951, composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. De acordo com Gouvêa (2010, p. 530) há uma “correspondência ‘fundadora’” que sugere um plano auxiliador para o ensino superior no Brasil. Este documento,

datado de 1950, chama a atenção por ser um plano de ação sugerido por Anísio Teixeira – à época, secretário estadual de Educação e Saúde da Bahia – ao então ministro da Educação Clemente Mariani. A leitura desse documento indicou a existência de um conjunto de ideias sobre o ensino superior e a pós-graduação no Brasil. Nele, Teixeira teceu críticas ao processo de seleção de professores e alunos para o ensino superior.

Seu presidente foi o então ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho e seu secretário-geral, o intelectual Anísio Spínola Teixeira. Na tentativa de atender a demanda existente, programas foram criados para formar profissionais qualificados. Em 1952, a Capes

iniciou oficialmente seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas. Em 1961, a instituição passou à subordinação direta da Presidência da República, permanecendo sob esta até 1964, quando retornou à administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob nova direção e na condição de Coordenação.

No ano seguinte, 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no país. Entre os anos de 1965 a 1970 ocorreu a regulamentação dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras, a elaboração dos planos de desenvolvimento, como o Programa Estratégico de Governo e o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, neste período a sede da Capes passou do Rio de Janeiro para Brasília. Quatro anos depois, o Decreto nº 74.299/74 alterou sua estrutura e a Coordenação passou a ser um “órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, criada pelo Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964, e reformulada pelo Decreto nº 66.662, de 5 de junho de 1970” (BRASIL, 1974).

Nos anos 1980 ocorreram importantes transformações, como a distribuição de bolsas a partir da nota do curso, o fim do veto ideológico e a concretização de parcerias internacionais. Na década de 1990, no governo Collor, a Medida Provisória nº 150 de 15 março de 1990 extinguiu a Capes (CAPES, 2011, p. 12) mas após intensa mobilização a instituição foi novamente “recriada” pela Lei nº 8.028 do mesmo ano. Em relação aos anos 2000, esta década foi marcada pela criação do Portal de Periódicos da Capes, movimento importantíssimo para a qualificação das pesquisas; neste período também foi instituída a nova Capes no ano de 2007, por meio da Lei nº 11.502; a partir de então houve a criação de duas novas diretorias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED).

2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: base de repositórios onde ocorreu a busca dos estudos

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no final do ano de 2002, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Para a definição do projeto da BDTD foi instalado em de 2002 um Comitê Técnico-Consultivo (CTC) constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, também pelas três universidades que participaram do grupo de trabalho e projeto-piloto

(Universidade de São Paulo/USP; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC).

Dentre as atribuições deste grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR). A iniciativa de criação de uma base nacional de teses e dissertações, inicialmente denominada Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e, atualmente, denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), teve, então, as seguintes linhas principais de atuação: estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações; desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema; definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema; absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo; desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais e difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas.

Ao longo dos anos, após a sua criação a BDTD passou por diferentes processos de atualização, desde o sistema em si até ao padrão de metadados utilizado:

- a) Em 2003, o CTC aprovou o projeto de reestruturação do sistema da BDTD;
- b) No ano de 2006 houve o lançamento do novo portal da BDTD;
- c) Para 2012 foi registrado o início da revisão do Padrão Brasileiro de Metadados para Descrição de Teses e Dissertações (BDTD) e houve a constituição do grupo de trabalho coordenado pelo IBICT, o qual contou com a participação de 16 instituições brasileiras de ensino e pesquisa participantes da Rede BDTD, hoje assim denominada;
- d) Entre os anos de 2012 e 2013 iniciou-se a atualização tecnológica da BDTD (Portal de busca e coletador) e atualização do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE);
- e) No ano de 2014 ocorreu o lançamento do novo Padrão de Metadados da BDTD, do novo Sistema da BDTD (Portal e coletador) e do novo TEDE;
- f) Finalmente, entre os anos de 2016 e 2017, o novo portal da BDTD e coletador de metadados foi atualizado. Assim, atualmente, a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas do mundo para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

2.2 APRESENTANDO OS DADOS COLETADOS

O objeto analisado neste estudo é a atuação da equipe multiprofissional no campo da educação, visando responder aos objetivos elencados nesta pesquisa; este subitem do estudo consiste em elaborar o estado do conhecimento sobre equipe multiprofissional, vislumbrando identificar possíveis impactos de sua atuação. Sendo assim, a partir do objetivo proposto, definimos como descritores: “equipe multiprofissional e educação”; “equipe multiprofissional e educação em Santa Catarina”; e “práticas pedagógicas e equipes multiprofissionais”, tendo como critérios de seleção as publicações entre os anos de 2010 e 2020. Definidos os critérios, realizamos a busca nas seguintes bases de dados: catálogo de teses e dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Entendemos que as publicações constantes nesses repositórios apresentam um importante panorama sobre as pesquisas realizadas nos referidos anos no que diz respeito à temática sobre a atuação de equipe multiprofissional na educação.

Tabela 2 - Resumo das buscas nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD

| PLATAFORMA DE BUSCA | TERMO PESQUISADO | TÍTULOS ENCONTRADOS | CAMPO PESQUISADO |
|---|--|----------------------------|-------------------------|
| CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES | “equipe multiprofissional” AND “educação” | 26 | Todos os campos |
| BDTD | “equipe multiprofissional” AND “educação” | 15 | Todos os campos |
| CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES | “equipe multiprofissional” AND “educação” AND “santa catarina” | 0 | Todos os campos |
| BDTD | “equipe multiprofissional” AND “educação” AND “santa catarina” | 0 | Todos os campos |
| CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES | “práticas pedagógicas” AND “equipe multiprofissional” | 1 | Todos os campos |
| BDTD | “práticas pedagógicas” AND “equipe multiprofissional” | 0 | Todos os campos |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A busca inicial com os termos elencados resultou em 42 publicações entre teses e dissertações, tal como apresentado no quadro 1; os termos constituíam os títulos dos trabalhos, os resumos ou as palavras-chave. As publicações encontradas foram utilizadas para a realização da bibliografia anotada, onde constam 42 publicações, organizadas de acordo com o número, ano, autor, título, nível, palavras-chave e resumo. A bibliografia anotada nos permitiu a realização dos resumos flutuantes das teses e dissertações levantadas, a fim de verificar quais eram convergentes com o escopo e o objetivo elencado para elaboração do referido Estado do

conhecimento. Após a leitura inicial das publicações, compusemos a planilha referente à Bibliografia Sistematizada, a qual gerou um banco de dados com 9 publicações referentes ao tema em questão, e que são os trabalhos selecionados para compor o *corpus* de análise deste estudo.

Quadro 1 - Publicações selecionadas utilizadas para análise

| Número da obra | Autor/Ano | Título das obras | Instituição de defesa |
|-----------------------|------------------------------|---|---|
| 2 | SILVA, M. A. B (2016) | A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva | Universidade Federal de São Carlos |
| 12 | RAMOS, C. F. P. (2016) | O trabalho do assistente social na assistência estudantil no contexto de contrarreforma da educação superior | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| 17 | PEREIRA, C. V. B. (2020) | Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes: um estudo de caso do <i>campus</i> Recife | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| 18 | LOBÃO, F. D. O (2019) | Educação inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/ <i>campus</i> Aracaju. | Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe |
| 19 | SOARES, P. A. F. (2019) | Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do ensino técnico integrado ao médio: um estudo à luz da teoria histórico-cultural | Universidade Federal de São Paulo |
| 20 | BONFIM, C. H. (2020) | A construção do ensino médio integrado no IFMA - <i>campus</i> Buriticupu: um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| 22 | ARAÚJO, S.A. D. L. (2018) | Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará <i>campus</i> Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior. | Universidade Federal do Ceará |

| | | | |
|----|------------------------|---|--|
| 23 | SOUZA, V. A. A. (2018) | Educação Inclusiva é realidade ou utopia? Núcleo de Apoio Multidisciplinar e um estudo sobre a construção de uma política pública em Betim/MG | Centro Universitário Una |
| 3 | CRAVEIRO, A. V. (2019) | Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016 | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir de então elaboramos a Bibliografia Categorizada; nesta etapa classificamos a ordem dos trabalhos na planilha por categorias, as quais foram selecionadas através de análise das publicações coletadas. Na etapa final foram elencadas três categorias de análise: Educação Inclusiva; Educação Integral/omnilateral e Assistência Estudantil.

Quadro 2 - Publicações e as categorias de análise

| Número da obra | Autor/Ano | Título das obras | Categorias de análise |
|----------------|--------------------------|---|-------------------------------|
| 2 | SILVA, M. A. B (2016) | A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva | EDUCAÇÃO INCLUSIVA |
| 2 | RAMOS, C. F. P. (2016) | O trabalho do assistente social na assistência estudantil no contexto de contrarreforma da educação superior | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL |
| 7 | PEREIRA, C. V. B. (2020) | Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes: um estudo de caso do <i>campus</i> Recife | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL |
| 8 | LOBÃO, F. D. O. (2019) | Educação inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/ <i>campus</i> Aracaju. | EDUCAÇÃO INCLUSIVA |
| 9 | SOARES, P. A. F. (2019) | Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do ensino técnico integrado ao médio: um estudo à luz da teoria histórico-cultural | EDUCAÇÃO INTEGRAL/OMNILATERAL |

| | | | |
|----|---------------------------|---|-------------------------------|
| 0 | BONFIM, C. H. (2020) | A construção do ensino médio integrado no IFMA - <i>campus</i> Buriticupu: um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional | EDUCAÇÃO INTEGRAL/OMNILATERAL |
| 2 | ARAÚJO, S.A. D. L. (2018) | Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará <i>campus</i> Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior. | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL |
| 23 | SOUZA, V. A. A. (2018) | Educação Inclusiva é realidade ou utopia? Núcleo de Apoio Multidisciplinar e um estudo sobre a construção de uma política pública em Betim/MG | EDUCAÇÃO INCLUSIVA |
| 3 | CRAVEIRO, A. V. (2019) | Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016 | EDUCAÇÃO INTEGRAL/OMNILATERAL |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Objetivando a clareza acerca dos pressupostos teóricos, apresentamos alguns conceitos que são base para este estudo, trazendo melhor entendimento sobre a temática pesquisada.

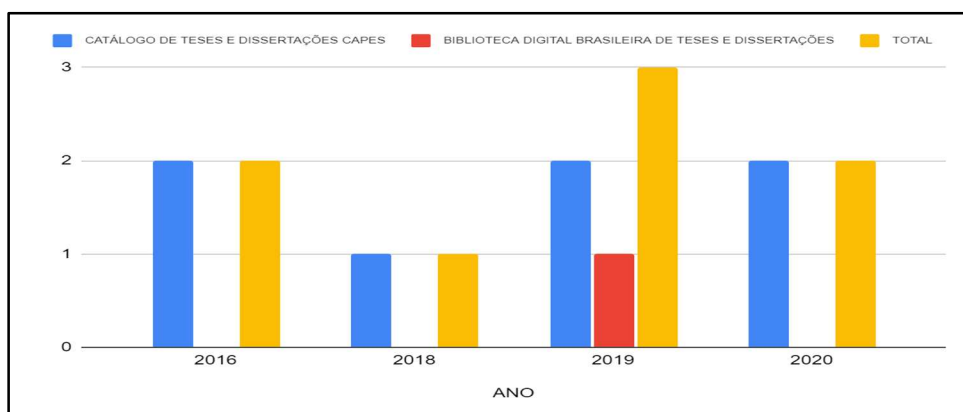
2.3 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Quando nos referimos à equipe multiprofissional, geralmente nos remetemos a outros campos de conhecimento e instituições de atendimento à população, tais como a saúde e a assistência social; no entanto, as equipes multiprofissionais integram a equipe de profissionais que atuam também em processos formativos, porém, ainda há pouca referência em relação à sua atuação no campo educacional.

2.3.1 Apresentando as publicações sobre equipe multiprofissional e educação

Das publicações selecionadas para compor o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento, 8 são dissertações e há uma tese, distribuídas entre os anos de 2010 e 2020. O gráfico 2 apresenta a distribuição das publicações por ano e por repositório de publicações científicas.

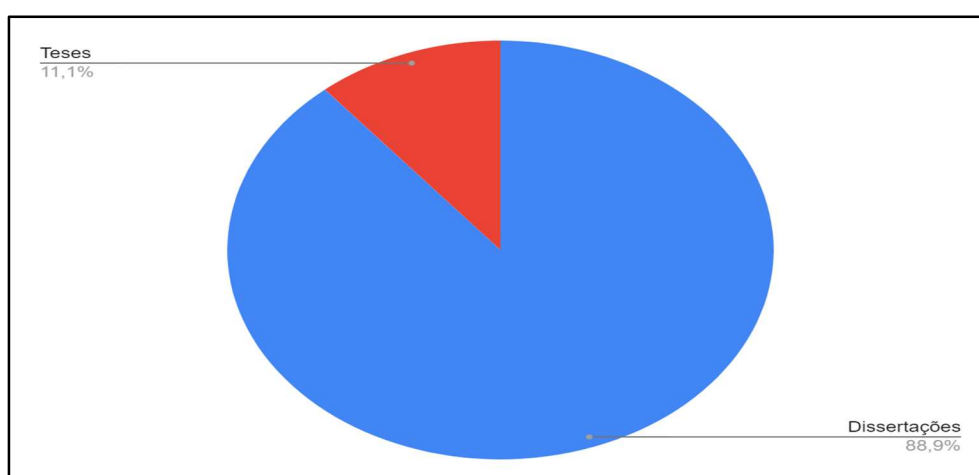
Gráfico 1 - Distribuição das publicações por ano e por repositório de publicações científicas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebemos que as publicações ficaram concentradas entre os anos de 2016 e 2020. Entre os anos de 2016 e 2020 as publicações se mantiveram em número semelhante, ou seja, houve o mesmo número de publicações; no ano de 2018 ocorreu uma queda no número de publicações em contraposição ao ano posterior, sendo que em 2019 foi constatado o maior número de publicações sobre a temática objeto deste Estado do Conhecimento. No gráfico 02, apresentamos as publicações distribuídas por tipo (nível de ensino).

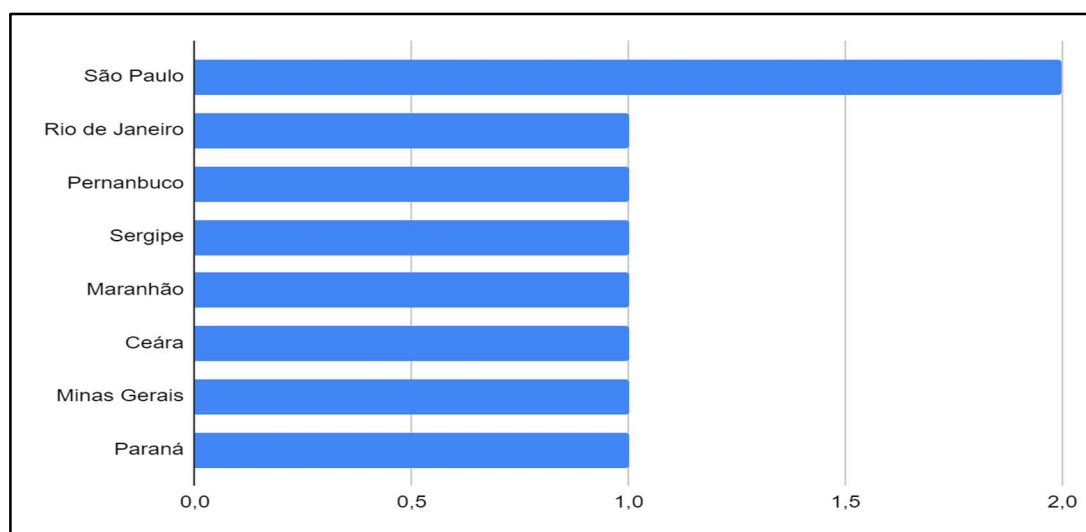
Gráfico 2 - Distribuição das publicações por tipo (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dentre os estudos analisados, verificamos que oito são dissertações oriundas de mestrado e uma referente à tese de doutorado, representando 88,9% e 11,1%, respectivamente. Visando ampliar o conhecimento, no gráfico 03 apresentamos os estados brasileiros onde constam os locais das publicações.

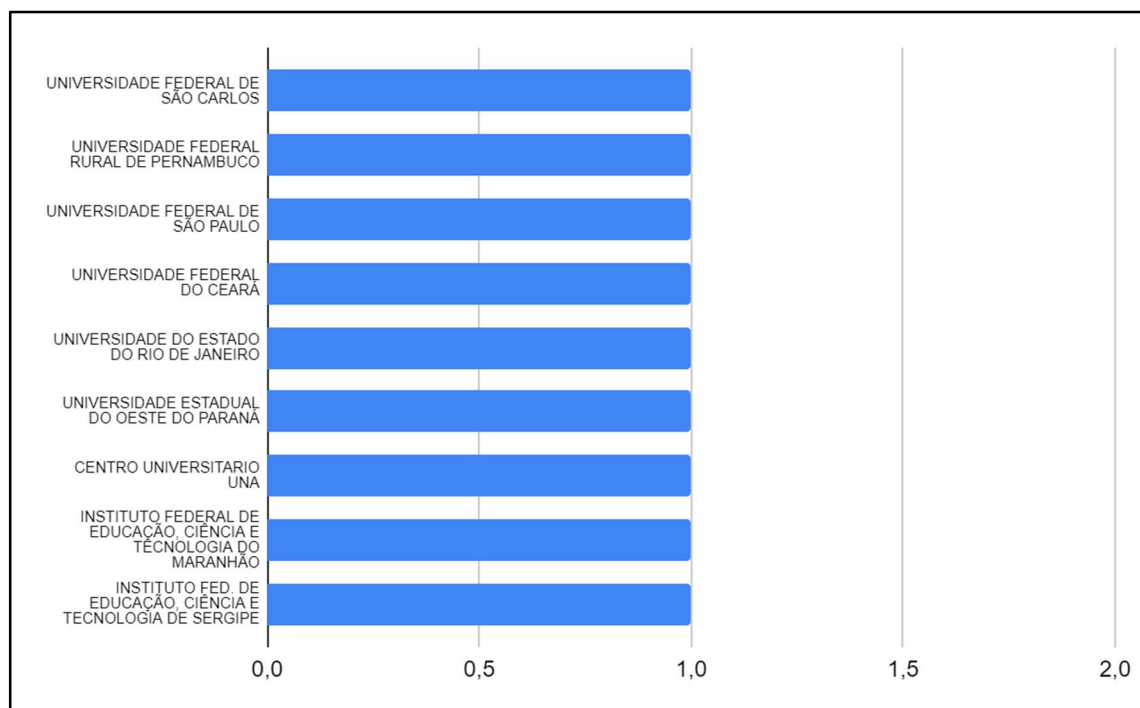
Gráfico 3 - Distribuição das publicações por Estado Brasileiro (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico 3 demonstra que a maior quantidade de publicações ocorreu no estado de São Paulo; os demais estados apresentaram o mesmo número de publicações. Já no gráfico 04, identificamos em quais instituições de ensino superior as publicações foram desenvolvidas.

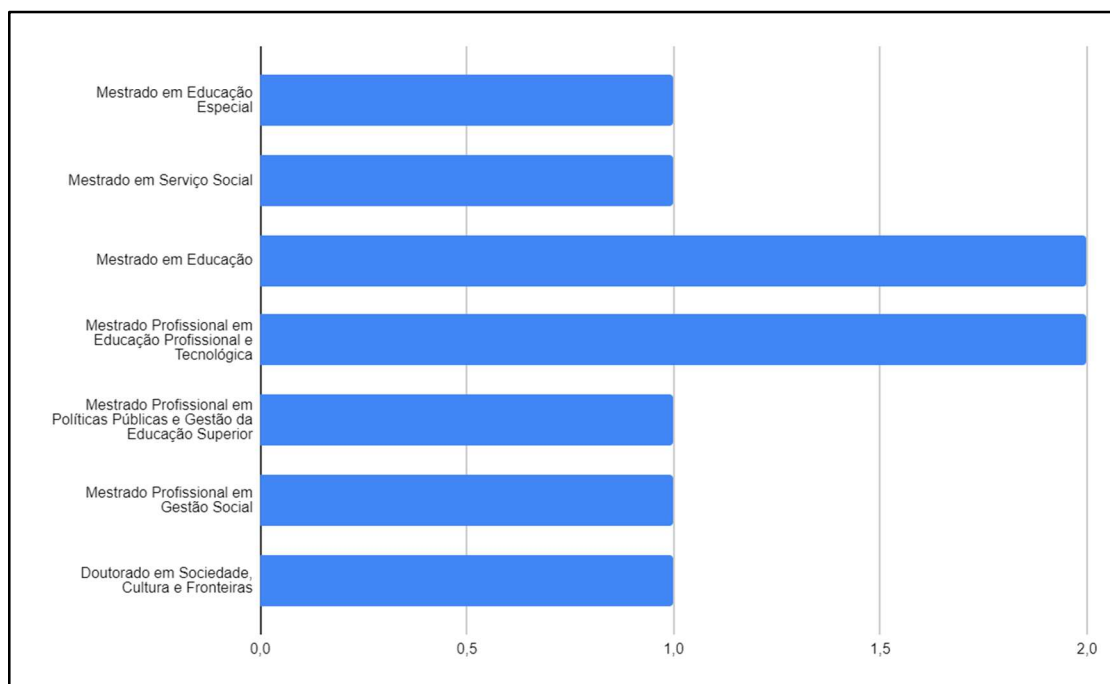
Gráfico 4 - Distribuição das publicações por IES (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico 4 demonstra que quatro publicações são oriundas de Universidades Federais, duas delas de Universidades Estaduais, uma publicação foi desenvolvida em um Centro Universitário e 2 publicações foram realizadas em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Esta distribuição demonstra uma variedade nas origens das publicações, como também o interesse pelo tema em diversos espaços do conhecimento. Portanto, para esmiuçar ainda mais as origens do objeto verificamos em quais Programas de Pós-Graduação estas foram desenvolvidas.

Gráfico 5 - Distribuição das publicações por cursos dos Programas de Pós-Graduação (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)

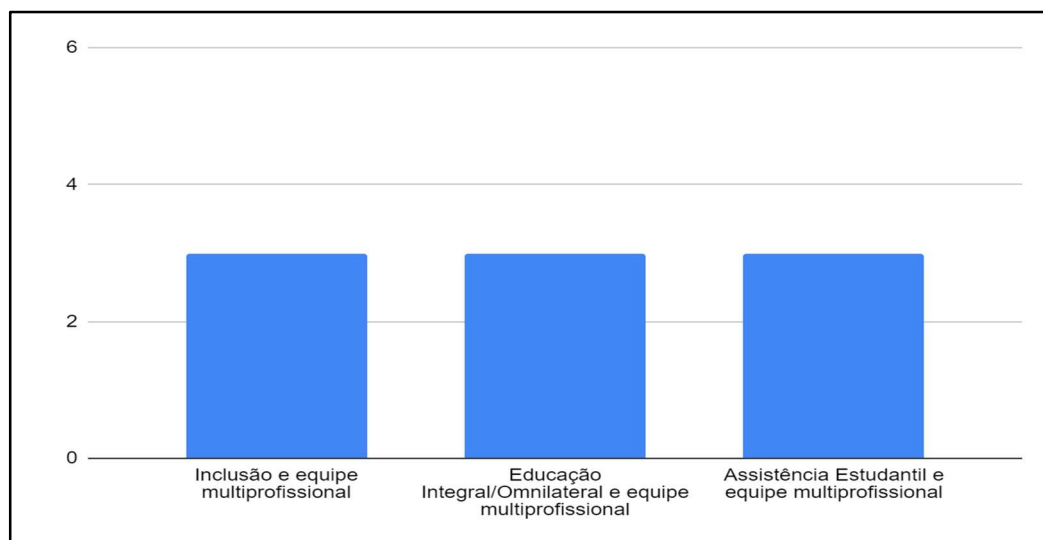


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação à distribuição das publicações por cursos verificamos que o número maior de publicações se concentra nos cursos de Mestrado em Educação e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, há uma diversidade de cursos nos quais a temática suscitou o interesse. Dentre eles, Educação Especial; Serviço Social; Políticas Públicas e Gestão; Gestão Social e Sociedade, Cultura e Fronteiras. As áreas de Educação Especial e Serviço Social podem ter relação direta com a atuação de equipe multiprofissional: a primeira por ser campo de atuação e a segunda por ser uma das áreas do conhecimento que poderá compor uma equipe multiprofissional.

Quanto às políticas públicas e gestão social também representam uma forte articulação, tendo em vista que a grande área de conhecimento da Educação está presente no conjunto de políticas públicas e, portanto, demanda programas e gestão destes, com planejamento para o desenvolvimento de ações qualitativas. O fato da área Sociedade, Cultura e Fronteiras constar pode estar relacionado com as demandas apresentadas no cotidiano profissional que estão relacionadas às questões sociais e são oriundas da própria sociedade. Para ampliarmos o conhecimento e abrir a discussão sobre o objeto de estudo apresentamos a seguir as categorias elencadas nas publicações selecionadas.

Gráfico 6 - Distribuição das publicações por categorias (Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD entre os anos de 2010 e 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao analisarmos as publicações relacionadas à equipe multiprofissional na educação, dentre as publicações identificamos a partir da leitura flutuante 3 categorias para análise: Inclusão; Assistência Estudantil e Educação Integral/Omnilateral. Para compreensão do objeto de estudo, entendemos que tais categorias reivindicam ser analisadas a partir de sua correlação com a temática da presente pesquisa. Portanto, estas foram nomeadas de acordo com os itens abaixo.

2.3.2 Categorias analisadas: correlação com a temática do estudo

Com a apresentação dos dados referentes à caracterização das publicações que fazem parte deste estudo, salientamos a seguir a análise qualitativa das pesquisas de acordo com cada uma das categorias denominadas; para adensar as considerações acionamos a correlação das referidas categorias com o objeto do estudo, equipe multiprofissional. A primeira categoria a ser problematizada no levantamento de dados é a **Inclusão**, a segunda é a **Assistência Estudantil** e a terceira categoria destacada no levantamento de dados é a **Educação integral/omnilateral**, como esclarecido anteriormente. Todas estas serão abordadas a partir de uma relação com a equipe multiprofissional, destacando aspectos positivos e negativos, bem

como formas de atuação, no que concerne ao trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional.

2.3.2.1 Inclusão e equipe multiprofissional

Nesta categoria estão abarcados os trabalhos realizados pelos autores Silva (2016); Souza (2018) e Lobão (2019), em ordem cronológica. Discorreremos sobre cada uma das pesquisas, a partir de seus objetivos, da metodologia e dos resultados encontrados durante a realização de cada estudo.

A pesquisa de Silva (2016) parte da hipótese de que os serviços das equipes multiprofissionais, quando existentes nas redes de ensino, são considerados recentes, fragmentados e desarticulados, dada a pouca experiência que se tem com esse tipo de suporte na realidade brasileira. Portanto, Silva (2016) objetivou desenvolver seu estudo descrevendo e analisando a atuação de uma equipe multiprofissional, identificando junto aos profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-la. Para tanto, utilizou a metodologia de pesquisa colaborativa em quatro etapas envolvendo os participantes; nesse sentido, organizou os resultados para cada etapa do estudo.

De forma geral, conclui-se que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir para a construção de escolas mais inclusivas, porém, segundo a autora, este serviço precisa ser pautado numa filosofia única de trabalho, evidenciando a importância da formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas.

Por sua vez, Souza (2018) desenvolve a pesquisa intitulada “Educação Inclusiva é realidade ou utopia? Núcleo de Apoio Multidisciplinar e um estudo sobre a construção de uma política pública em Betim/MG”. Neste estudo, Souza (2018), define que a Educação Inclusiva é um desafio para o sistema educacional. O objetivo da pesquisa elaborada por Souza (2018) foi analisar os documentos que balizaram a formação do Núcleo de Apoio Multidisciplinar (NAM), os atendimentos oferecidos por ele, os desafios e as barreiras que a equipe encontra para efetivar os trabalhos e, por fim, a exposição de uma ferramenta no formato de Organograma evidenciando todos os cargos, frentes de trabalho e um Fluxograma demonstrando as melhores estratégias para os acolhimentos, os encaminhamentos e os atendimentos dos estudantes que são público-alvo da educação inclusiva do Núcleo de Apoio Multidisciplinar (NAM) pertencente ao Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva –

Rafael Veneroso. Teve como metodologia o estudo de caso descritivo. Conclui afirmando que as ações desenvolvidas pelo NAM fomentam as diretrizes e estratégias de ações estabelecidas pelo poder público, acerca da Política Nacional de Inclusão.

No trabalho elaborado por Lobão (2019), acerca da pesquisa intitulada “Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/*Campus Aracaju*”, a autora parte da seguinte afirmação:

A (in)visibilidade dos sujeitos com características não associadas ao ideal de estudante socialmente construído como padrão é ancorada por im(possibilidades) atravessadas pelas prioridades estabelecidas e articuladas na esfera política, econômica, social e cultural de cada época. Essa realidade dinâmica da história de exclusão e/ou inclusão dos sujeitos no itinerário escolar implica na necessidade da não naturalização desse processo, mas, sim, do olhar contextualizado e do movimento de compreensão, reflexão e transformação rumo ao desafio de garantia do acesso, permanência e êxito dos sujeitos - reais - no sistema educacional. (LOBÃO, 2019, p. 15).

O objetivo do trabalho de Lobão (2019) foi o de analisar a concepção de educação inclusiva e seus indicadores desafiantes e facilitadores, vivenciados pela equipe multiprofissional e estudantes assistidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no percurso do acesso, permanência e êxito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) - *Campus Aracaju*. Para tanto, mapeou a concepção de educação inclusiva e elencou dificuldades e facilidades relacionadas ao percurso descrito. Utilizou a abordagem da pesquisa qualitativa, cujo método foi organizado enquanto estudo de caso, e como procedimentos de coleta de dados a análise documental, a revisão bibliográfica, a aplicação de questionários e a entrevista individual semiestruturada, tendo na análise de conteúdo seu recurso para parâmetro de análise dos dados. Concluiu a pesquisadora que a realização do estudo permitiu uma experiência singular na qual os envolvidos, estudantes e equipe multiprofissional, puderam contribuir com a finalidade de proporcionar práticas inclusivas.

Silva (2016, p. 7), por sua vez, compreendeu que “a expectativa era de serviços clínicos, tais como, avaliação e atendimentos diretos aos alunos. Identificou-se também a existência de dois modelos de prestação de serviços, o clínico e o educacional”. Assim, podemos considerar atendimentos para o público da educação inclusiva e o atendimento para os demais estudantes. Nesse sentido, notamos que tal distinção dentro do espaço escolar pode desencadear processos de segregação. Se temos em conta que somente determinado público

tem acesso ao trabalho desenvolvido por uma equipe multiprofissional pode-se ir ao encontro das proposições para uma educação omnilateral? Corroborando com Silva (2016), entendemos que o trabalho desenvolvido em equipe qualifica o desenvolvimento das práticas educacionais.

Acerca dessas questões, na pesquisa desenvolvida por Lobão (2019, p. 09), “identificamos que a concepção de educação inclusiva esteve vinculada à noção de uma educação que contemple a diversidade dos sujeitos na perspectiva de direito do acesso de todos à educação”. Nesse sentido, compreendemos que os aspectos relacionados à educação inclusiva vão além do estabelecimento de oferta para um determinado público.

Nessa perspectiva Silva (2016, p. 47) também compreende que,

A proposta defendida no presente trabalho é a de que uma equipe multiprofissional formada por especialistas de diferentes áreas pode integrar uma rede de serviços e se constituir em um apoio efetivo para a escola e suas demandas. Entretanto, não bastaria contratar profissionais e colocá-los para trabalhar nas escolas sem definir os pressupostos que deveriam guiar a organização e o funcionamento dessas equipes.

Como expõe o estudo de Silva (2016), as equipes multiprofissionais poderão contribuir na integração de uma rede de serviços especializados para o atendimento de estudantes, porém, não cabe apenas colocar os profissionais nas escolas sem que eles compreendam quais são os pressupostos do trabalho a ser desenvolvido, pois estes profissionais intervirão diretamente com os estudantes e poderão atuar pedagogicamente buscando a transformação da realidade.

Acerca das intervenções, a pesquisa realizada por Souza (2018, p. 07) “demonstrou que os trabalhos de intervenções como o do NAM, a partir da interdisciplinaridade e da sua equipe multiprofissional, fomentam as diretrizes e estratégias de ações estabelecidas pelo poder público, acerca da Política Nacional de Inclusão”. Nesse sentido, observamos que a demanda pela atuação de uma equipe multiprofissional na área da educação inclusiva é crescente, e mais comum a atuação de uma equipe multiprofissional nessa área específica da educação. Este dado nos instigou a pensar algumas questões: há correlações entre a educação inclusiva e a área da saúde? A historicidade da educação inclusiva determinou como imprescindível a atuação de uma equipe multiprofissional? Tais interrogações não são respondidas neste estudo, no entanto, permitem vislumbrar possibilidades noutras frentes de investigação.

Elencamos as questões anteriores acreditando que não há respostas prontas para elas, tendo em vista que compreendemos por processos inclusivos um conjunto de ações que visam o enfrentamento das diferentes formas de exclusão, sejam elas de ordem cultural, social, física,

sensorial, geracional, de gênero ou étnico-racial. Portanto, pensando que uma educação para a diferença pressupõe o constante questionamento das noções binárias postas nas relações sociais e que operam as exclusões, entendemos que a atuação da equipe multiprofissional no contexto escolar pode transpor o atendimento dos estudantes com deficiência, perpassando aspectos sociais e individuais.

Sendo a categoria inclusão uma das escolhidas para análise, destacamos a emergência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e que veio à lume em 6 de julho de 2015. A lei está “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Freire (2008) explicita que existem diversos entraves para a implementação dos ideais inclusivos. Um deles é a imprecisão da definição do que seja a inclusão tendo em vista que a interpretação é polissêmica e as práticas muitas vezes divergem dos princípios. Afirma também que tal imprecisão pode ser observada nos distintos níveis do sistema de ensino. Freire (2008, p. 7) argumenta que “em qualquer processo de mudança” é primordial “explicitar os seus princípios norteadores”. Este educador ainda compreende que

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 7).

Sobre a mesma questão Rodrigues (2000, p. 10) demonstra que é mister diferenciar as ideias de integração e de inclusão, comumente entremeadas. Anota o autor:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Tendo em vista que os aspectos sociais perpassam a atuação da equipe multiprofissional e estão diretamente relacionados com o trabalho desta, é fundamental que as

instituições ensino elaborem políticas de atendimento aos estudantes que estejam relacionadas ao desenvolvimento do trabalho das equipes multiprofissionais; neste sentido, a seguir discorreremos sobre uma categoria que está relacionada ao desenvolvimento do trabalho, a saber: a Assistência Estudantil.

2.3.1.2 Assistência Estudantil e equipe multiprofissional

A categoria Assistência Estudantil esteve presente em três dos trabalhos analisados, Ramos (2016), Araújo (2018) e Pereira (2020) dissertam sobre a Assistência Estudantil sob diferentes perspectivas. Ramos (2016) investigou o processo de trabalho de assistentes sociais inseridos na política de assistência estudantil, com ênfase no contexto da contrarreforma da Educação Superior. Os resultados encontrados foram a ruptura com o contexto histórico da profissão do assistente social e a defesa da análise socioeconômica em detrimento do acompanhamento dos estudantes, portanto o descompasso entre os eixos do programa.

Sob a perspectiva de permanência dos estudantes, Araújo (2018) analisou a política de assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará (IFCE) - *campus* Iguatu aos estudantes dos cursos superiores no período de 2011 a 2015 e constatou que todos os serviços e programas ofertados no âmbito da política em questão atendem aos objetivos propostos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); porém, percebeu a inexistência de planejamento e avaliação sistemáticos, bem como de um processo de participação e controle social na política de Assistência Estudantil no IFCE - *campus* Iguatu, onde o planejamento é insuficiente e restrito à gestão, e a avaliação e controle social são inexistentes.

Com a mesma perspectiva, Pereira (2020) desenvolveu um estudo de caso acerca dos programas de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) analisou as contribuições da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFPE a partir dos Programas de Assistência Estudantil para a permanência dos/as estudantes do *Campus* Recife. A partir do estudo os dados revelaram que a efetivação de ações voltadas para assistir a comunidade discente contribui, sobremaneira, para a permanência dos/as estudantes na instituição. No entanto, os programas específicos da PAE, por conta da escassez do recurso orçamentário, não alcançam a totalidade de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de haver uma desarticulação nas atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional.

A partir da apresentação dos trabalhos, consideramos de suma importância analisar a assistência estudantil a partir da concepção definida no Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é ampliar as condições de permanência estudantil. São objetivos do PNAES: a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; redução das taxas de retenção e evasão; e contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Neste aspecto as instituições de ensino estabeleceram seus regimentos a fim de organizar, planejar e executar ações provenientes do referido programa.

Com o desenvolvimento destes estudos percebemos que o Programa contribui significativamente para a permanência estudantil, porém verificamos que não há sistematização e planejamento das ações desenvolvidas, o que pode levar a descontinuidade e a desqualificação do referido programa e suas ações. Ramos (2016, p. 14) alerta sobre os interesses que assolam a assistência estudantil, “atendendo a uma lógica meritocrática e seletiva a assistência estudantil convive com a existência de uma demanda que é sempre maior que o número de benefícios ofertados”.

Observamos que há uma ampliação do acesso à educação, porém esse não acompanha a democratização e se aumentam as desigualdades sociais. Diante desse cenário não é possível concluir que um único programa atenderá a toda a demanda existente no contexto escolar e universitário. Por isso, destacamos a importância de haver investimentos em políticas públicas que atendam aos interesses da classe trabalhadora. No ano em que o PNAES completou 10 anos nos encontramos diante do cenário de crise, onde a pandemia da COVID-19 tem evidenciado ainda mais as desigualdades sociais. Em relação ao acompanhamento do Programa nas instituições de ensino observamos que está relacionado a outras atuações profissionais desenvolvidas.

Pereira (2020) realiza um levantamento com pedagogos/as, psicólogos/as e assistentes sociais a fim de verificar as contribuições do PNAES e a atuação em equipe multiprofissional: “as pedagogas entendem que compõem a Equipe Multiprofissional, no entanto não entendem sua função na equipe, ou seja, não se reconhecem nesse lugar” (PEREIRA, 2020, p. 118). Sobre os profissionais da área de psicologia afirma: “a compreensão perpassa por ‘ajuda’ às assistentes sociais e tentativa de trabalho interligado por fazer parte de uma equipe

“multiprofissional” (PEREIRA, 2020, p. 119). Para Pereira (2020, p. 114) os/as assistentes sociais entendem que

o trabalho do/a assistente social é bastante desafiador e que para além dos aspectos orçamentário e de contratação de pessoal, uma das maiores dificuldades a ser enfrentada é estabelecer uma relação entre a assistência estudantil e o processo socioeducativo, vislumbrando a formação integral dos/as estudantes e a garantia de direitos para acessar e permanecer na instituição.

Entendemos que para orientar as ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil é necessária uma correlação entre os aspectos administrativos e as questões relacionadas à formação integral do estudante, tendo em vista o que preconiza as diretrizes e as finalidades da Rede Federal de Ensino. Por isso, torna-se fundamental discorrermos acerca dos aspectos relacionados à Educação Integral/Omnilateral, sendo esta uma das categorias deste estudo.

2.3.1.3 Educação Integral/Omnilateral e equipe multiprofissional

Para esta categoria, observamos os trabalhos desenvolvidos por Soares (2019), Craveiro (2019) e Bonfim (2020), discorreremos aqui sobre cada uma destas pesquisas, apresentando seus pressupostos, seus objetivos, a metodologia e os resultados encontrados durante a realização de cada estudo. Soares (2019) objetivou compreender os significados e os sentidos acerca do processo de escolarização presentes nas expectativas de alguns estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e de seus familiares. Objetivou também, elucidar as ressonâncias dessas expectativas para o desenvolvimento de autoconceito/autopercepção de êxito ou de fracasso escolar para esses estudantes. Utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa que se valeu principalmente da análise das entrevistas além de outros documentos, tais como prontuários, boletins escolares e outros próprios da instituição de ensino. Concluiu-se que as expectativas acerca da escolarização influenciam na internalização de significados e na formação de sentidos, positivos ou negativos, acerca do processo de escolarização e interferem no desempenho escolar dos(as) estudantes.

Craveiro (2019), no desenvolvimento de sua tese, buscou analisar a inserção da Equipe Multiprofissional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu/PR, entre os anos de 2006 a 2016 e sua possível contribuição no fomento de uma educação escolar orientada por uma perspectiva de educação omnilateral. Definiu como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa e para a

coleta dos dados utilizou entrevistas que foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo; também realizou pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que o Programa Construindo a Cidadania, ao longo da sua história, demonstrou a importância do trabalho multiprofissional e intersetorial desenvolvido no ambiente escolar visando o desenvolvimento da integralidade do sujeito. Craveiro (2019) mostrou que a atuação da Equipe Multiprofissional no espaço escolar proporciona um olhar ampliado sobre o cotidiano dos/as alunos/as, por meio da busca de uma educação que não se restringe à mera “transmissão do conhecimento”, cooperando para pensar e repensar a necessidade de uma educação omnilateral.

Bonfim (2020), conduz seu estudo partindo do seguinte objetivo: investigar a atuação da Equipe Multiprofissional no âmbito do Ensino Médio Integrado, tendo como lócus o Instituto Federal do Maranhão - *campus* Buriticupu. Para atingir o objetivo proposto valeu-se da pesquisa qualitativa, do tipo participante, com base teórica no materialismo histórico-dialético. A partir da análise dos dados se constatou que a Equipe Multiprofissional é desconhecida enquanto um coletivo na instituição, tanto pelos docentes, quanto pelos estudantes e que inexistente uma organização coletiva de ações de forma coerentes com a Política de Assistência Estudantil; há igualmente a ausência de uma regulamentação clara e de formação continuada destinada aos profissionais da equipe.

Tendo em vista os estudos realizados, traçamos alguns aspectos acerca de reflexões relacionados às leituras realizadas dos trabalhos e utilizando as lentes de autores referência faremos alguns apontamentos. Acerca dos apontamentos de Soares (2019), acionamos para a discussão Pacheco (2010, p. 24), quando explicita que:

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Portanto, não é possível um trabalho pedagógico com os estudantes por meio de uma única perspectiva, pois os seus sentidos e significados são produzidos antes mesmo do ingresso na instituição de ensino. Nessa mesma linha de pensamento podemos tomar como base o

pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu (2004, p. 21-22) com o conceito de *habitus*, “esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. Sendo assim, esse sistema estruturado é formado na subjetividade de cada estudante, de acordo com o seu meio social, e a partir deste as suas práticas sociais são estabelecidas. Na educação integral o foco é o ser humano tendo em vista que ele não pode ser dissociado de sua vivência e experiências, mas sim, poderá utilizar todo o seu percurso para construir trabalhos coletivos, se estruturar como ser social e, através da formação docente. Nos achados do estudo de Bonfim (2020, p. 9), foi constatado

que os docentes são receptivos a práticas integradoras junto à Equipe Multiprofissional e o currículo integrado mostrou-se como uma via de acesso da equipe multiprofissional às atividades coletivas, através do planejamento coletivo e de uma postura interdisciplinar.

Para que esta educação tenha a qualidade esperada, é fundamental compreender os sujeitos inseridos neste processo formativo para além de apenas formar técnicos qualificados, mas sim, visando ofertar uma educação com foco na cidadania, na criticidade e, em formar sujeitos capazes de perceber seu contexto social, a realidade na qual estão inseridos e também capazes de operar mudanças nessa realidade. A oferta de educação integral pode ocorrer por meio de uma formação docente adequada com vistas a um processo formativo humano e emancipatório.

Molina e Sá (2012, p. 324) contribuem para a compreensão da formação humana omnilateral, quando afirmam que ela “possui uma base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura”. Já a formação omnilateral na perspectiva de Andrioni (2016, p. 37) implica pensar que “tem o objetivo de proporcionar formação integral para todos os alunos”. Além de proporcionar conhecimento dos princípios da ciência, da organização social, política e econômica, oferece também formação técnica para o manejo dos instrumentos de produção”. Sobre esta formação, Saviani (2003, p. 148) mostra que:

a natureza humana originária, caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho e chega à conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, em uma divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem.

Assim sendo, emerge a necessidade, de acordo com o Saviani (2003), de universalizar “uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação

omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais espirituais” (SAVIANI, 2003, p. 149). Saviani (1989, p. 28) desafia:

A questão é como dar esta formação omnilateral, politécnica, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção. Daí a divisão do trabalho, a divisão do conhecimento, disciplinas científicas autônomas, todo um processo que resulta na divisão de funções na sociedade, estabelecendo diferentes profissões. Este processo objetivo, que nós consideramos, possui tais características, mas é contraditório: ao mesmo tempo em que ele traz essas características, aponta para os limites dessa situação.

Para Frigotto (2012, p. 267), a formação omnilateral vislumbra a construção de uma nova forma de projeto de sociedade. Neste possível projeto, há que se liberar “o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” e que não submeta o conjunto das relações tanto de produção, quanto sociais à lógica do mercado.

2.3.1.4 Categorias propositivas: Diferenciação entre equipe multidisciplinar e multiprofissional; Atividades coletivas: adotando uma postura interdisciplinar

De acordo com Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021), após a realização das três etapas anteriores é possível desenvolver a constituição de uma Bibliografia Propositiva, que consiste na etapa onde busca-se ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Para tanto, elencamos como categorias a definição acerca da utilização do termo equipe multiprofissional e a constituição de práticas coletivas a partir de um currículo integrado.

2.3.1.4.1 Diferenciação entre equipe multidisciplinar e multiprofissional

Destacamos que não há em todos os estudos analisados a clareza em relação ao trabalho a ser desenvolvido por uma equipe multiprofissional; também há diversidade no entendimento sobre a concepção da equipe, tendo em vista que podemos encontrar diferentes nomenclaturas tais como: equipe multiprofissional e equipe multidisciplinar. Há também distintos trabalhos desenvolvidos por estas equipes. Estas denominações podem gerar crise das identidades ou desenhar “identidades mutantes” sobre a equipe, posto que as atividades

exercidas podem variar, pois por meio da atividade é que nos organizamos e estruturamos a vida, ou seja, nós definimos, como mostra Dubar (2009, p. 146): “supõe, portanto, a existência de uma ‘comunidade’ no seio da qual se transmitem ‘maneiras de fazer, de sentir, de pensar’ que constituem ao mesmo tempo valores coletivos [...] e pontos de referência pessoais”

A identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo*² da identidade: o que há de único e o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição (DUBAR, 2005, p. 13).

Este sociólogo compreende que numa profissão onde ocorrem mudanças regulares as crises podem ser recorrentes considerando a realidade de incerteza e reviravoltas e provas, confrontando com a definição de si e de reconhecimento pelos outros” (DUBAR, 2005, p 143). Para uma compreensão acerca da denominação das equipes, consideramos necessário conceituar os termos: profissão e disciplina. De acordo com Machado (1995, p. 18),

profissão é uma ocupação cujas obrigações criam e utilizam de forma sistemática o conhecimento geral acumulado na solução de problemas postulados por um cliente (tanto individual como coletivo). E atividade profissional é um conjunto de conhecimentos novos mais fortemente relacionados à uma esfera ocupacional.

Lüdke (1996) mostra que os conceitos de profissão e profissionalização são muito debatidos. Dubar (2005, p. 164), esclarece que “[...] o termo profissão deriva dessa profissão de fé cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações”. Sobre o mesmo debate, Popkewitz (1997, p. 38) assinala que a utilização da palavra profissão “[...] não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar, pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. Mostra ainda: não há “[...] unanimidade quanto a um significado universal da palavra profissão” e mesmo apropriado à língua de diferentes

²Grifo do autor.

países, o termo profissão objetiva “[...] descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução” (POPKEWITZ, 1997, p. 38) da atividade material em sociedade.

Machado (1995) nos proporciona a compreensão acerca da diferenciação entre profissão e atividade profissional; a partir de então fica evidente que o trabalho desenvolvido pelos profissionais que compõem a equipe inserida no campo educacional envolve tanto a utilização de forma sistemática do conhecimento geral acumulado quanto um conjunto de conhecimentos novos, pois o espaço pedagógico é permeado por questões que envolvem a subjetividade humana. A noção de atividade profissional remete a pensar na profissionalização. Melo e Valle (2013, p. 91- 92) compreendem que

Dentro desse panorama, cabe o enquadramento da profissionalização como uma prática construída socialmente e politicamente determinada que enrede relações de poder, responsabilidade profissional, ‘visões de mundo’, linguagem apropriada, interlocutores específicos, regras a obedecer, rituais, simbologias, operacionalizações destinadas a produzirem e a reproduzirem tal mundo.

Profissionalização na perspectiva de Popkewitz (1997, p. 48) compreende um processo que “[...] nunca é neutro e desprovido de implicações sociais”. Assim, pensar sobre as noções de profissão e profissionalização não implica significados intrínsecos; tais noções adquirem sentido ao serem articuladas “[...] a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais” (POPKEWITZ, 1997, p. 49). Já acerca da noção de disciplina Gelbcke, Matos e Sallum (2012, p. 33) mostram:

[...] a disciplina é historicamente delimitada e por meio desta se define o que é objeto de cada profissão. No campo epistemológico, a disciplina se caracteriza pelos ramos de conhecimento, já no campo pedagógico, disciplina indica as atividades de ensino ou o ensino de uma área de conhecimento, com ênfase em informações isoladas, que dificultam o entendimento do todo, da realidade social. Ou seja, uma estrutura disciplinar aponta para a fragmentação do saber.

Partindo de tais definições, com Gelbcke, Matos e Sallum (2012), entendemos que a denominação equipe multidisciplinar não seja a mais adequada para a compreensão do trabalho desenvolvido por uma equipe, tendo em vista que no campo pedagógico a disciplina indica as atividades de uma área do conhecimento; portanto, justificamos que a posição de pensar em termos de equipe multiprofissional define de forma coerente, abrangente e clara o trabalho desenvolvido no campo educacional. Assim, neste estudo, utilizaremos o termo equipe multiprofissional.

2.3.1.4.2 Atividades coletivas: adotando uma postura interdisciplinar

Ao pensarmos sobre o desenvolvimento de atividades coletivas no ambiente escolar a partir de uma postura interdisciplinar, é fundamental que tais atividades sejam orientadas por um currículo integrado. Para tanto, partimos da compreensão de Freire (2014) sobre o ato de ensinar, tendo em vista que este não é apenas a transmissão de conteúdo; a proposta de currículo que adote uma postura interdisciplinar tem o objetivo de transformar a realidade; portanto, ultrapassa o espaço de sala de aula e perpassa os muros da escola. Neste aspecto, o currículo é a construção social da realidade, a identidade, como propõe Silva (2005, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Entendemos, de acordo com os aspectos defendidos por Silva (2005), que a constituição de um currículo interdisciplinar envolve a gestão escolar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias que visam um currículo como “construção” e não como “lugar” de relações de poder. A comunidade escolar que se dispõe a reorganizações sob diversos aspectos tais como “sua rotina, seu currículo, formas de olhar e lidar com o outro, abertura para a comunidade [...], bem como nas relações” (DIAS, 2019, p. 120) tende a democratizar-se. Mesmo com o estabelecimento legal de diretrizes para um currículo com validade nacional, é preciso fortalecer a flexibilização dos currículos, contemplando a formação integral do cidadão; para isso, de acordo com Libâneo (1984), não basta que os conteúdos sejam ensinados: é necessário que tenham significado para quem aprende. Portanto, o desenvolvimento de atividades coletivas, abrindo espaço para o diálogo, permite aos discentes e docentes o envolvimento na relação de troca de educador e educando, possibilitando o estímulo permanente do pensamento crítico e reflexivo.

Para que ocorra a flexibilização do currículo permitindo a constituição do pensamento crítico e reflexivo é fundamental que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam articulados e compreendam os aspectos que envolvem a educação humana e integral. Portanto, toda a comunidade escolar é convidada a participar das discussões que envolvem o contexto escolar; ou seja, o espaço para o diálogo aberto é primordial nas práticas pedagógicas democráticas. De acordo com Souza (2009, p. 125), é necessário

reconhecer que o poder em questão deriva “de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática”. Na gestão das instituições escolares é perceptível se há espaço para a democracia: isso pode ser observado na forma como enfrenta as questões de poder: “se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas” (SOUZA, 2009, p. 125).

Visto que as práticas pedagógicas coletivas podem proporcionar uma educação pautada nos princípios democráticos, considerando as suas finalidades e características, a seguir discorreremos acerca da caracterização da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual possui como uma de suas finalidades ofertar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, portanto, baseada nos princípios democráticos e na integralidade.

3 CARACTERIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

A presente seção aborda a constituição da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, elencando inicialmente a formação de professores, em seguida os aspectos relacionados ao Instituto Federal Catarinense e, mais especificamente, discorreremos sobre o *campus* Araquari, “*locus*” desta pesquisa.

Para apresentação da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia identificamos alguns aspectos históricos e legais, a fim de demonstrar como foi constituída, elencando as instituições que a compõem, seus aspectos fundamentais e características para que possamos compreender a criação e expansão do Instituto Federal Catarinense (IFC). Sendo esta instituição integrante da Rede Federal, buscamos descrever de que forma ela nasceu e como foi se constituindo ao longo dos anos. Posteriormente, descrevemos o *campus* Araquari, tendo em vista os aspectos da gestão descentralizada, uma vez que o IFC possui 15 *campus* distribuídos pelo Estado de Santa Catarina, como veremos a seguir.

3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), estabelecida por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, se constituiu em um marco da educação profissional e tecnológica do país, tendo fundamental importância para a interiorização do acesso à educação. A Rede Federal é composta por um conjunto de instituições e entre estas, constam 38 Institutos Federais existentes no país. A Rede Federal de Educação Profissional está vinculada ao Ministério da Educação, sendo composta por um conjunto de instituições:

- I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);
- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet – RJ) e de Minas Gerais (Cefet – MG);
- IV- Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V- Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Este conjunto de instituições está distribuído no país. Os estudos de Pacheco (2010, p. 13) demonstram que:

São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Os Institutos Federais proporcionam uma educação pública, gratuita e de qualidade, tendo em vista que todos ofertam desde a educação básica até o ensino superior; portanto, estão organizados de forma verticalizada com vistas a “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2010, p. 14). Além disso, ainda de acordo com Pacheco (2010, p. 26), os Institutos Federais desenvolvem

Uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.

Para que estas instituições atinjam seus objetivos, o autor define suas propostas como singulares: todos os institutos precisam estabelecer um diálogo com as realidades nas quais estão inseridos e, com isso, passam a fazer parte de um tecido social que transcende a própria instituição educacional. Tal proposta se constitui como uma política pública: “os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (BRASIL, 2010, p. 18), assim, como instituições que possuem como finalidade a democratização do conhecimento e a ampliação do acesso à educação para a população, a sua relação entre o desenvolvimento local e regional permite ultrapassar as fronteiras e abrir caminhos, por meio de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, que vão ao encontro da transformação da sociedade.

O conhecimento da realidade local é de extrema relevância para a formação de agentes de transformação social. Todos esses aspectos são diretrizes fundamentais para a construção de uma rede social, ou seja, não meramente uma rede de educação dissociada da realidade social. Martins (2002, p. 51) ao analisar o desenvolvimento local mostra que “a atual tendência em se pensar e planejar o desenvolvimento é dotá-lo de um caráter mais humano, no sentido de

considerar o homem simultaneamente como sujeito e beneficiário”. O pesquisador argumenta que para o desenvolvimento, não pode ocorrer o (des)envolvimento: é necessário participação, pois

O desenvolvimento local aparece num contexto em que se esgotam as concepções de desenvolvimento associadas a progresso material (acúmulo de riquezas), pessoal (‘ganhar a vida’) e ilimitado (‘quanto mais melhor’), mas sobretudo é um produto da iniciativa compartilhada (MARTINS, 2002, p. 51).

Para Martins (2002, p. 52) o desenvolvimento local se diferencia pelo aspecto de não se circunscrever “em seus objetivos (bem-estar, qualidade de vida, endogenia, sinergias etc), mas na postura que atribui e assegura à comunidade o papel de agente e não apenas de beneficiária do desenvolvimento”.

Já no que diz respeito ao aspecto de regional, Cabugueira (2000, p. 103) afirma que pensar no desenvolvimento local e regional é dedicar-se “ao desenvolvimento considerado no espaço real”. O mesmo pesquisador anota que a ideia de região “tem de ser definida de uma forma mais restrita, não resultando as restrições de factores associados à dimensão, mas a razões de contiguidade: os elementos que a compõem têm de localizar-se necessariamente de forma contígua”. Cabugueira (2000, p. 103) ainda argumenta que a

Noção de região que não é apenas uma partição tecnicamente justificada de um território nacional, mas uma unidade de sentido definida pela existência de laços de pertença. Daqui deriva uma análise regional assente em regiões socioculturais. A consideração de uma dimensão sociocultural da promoção do desenvolvimento regional é frequentemente tida como resultante de um novo paradigma regional de emergência muito recente.

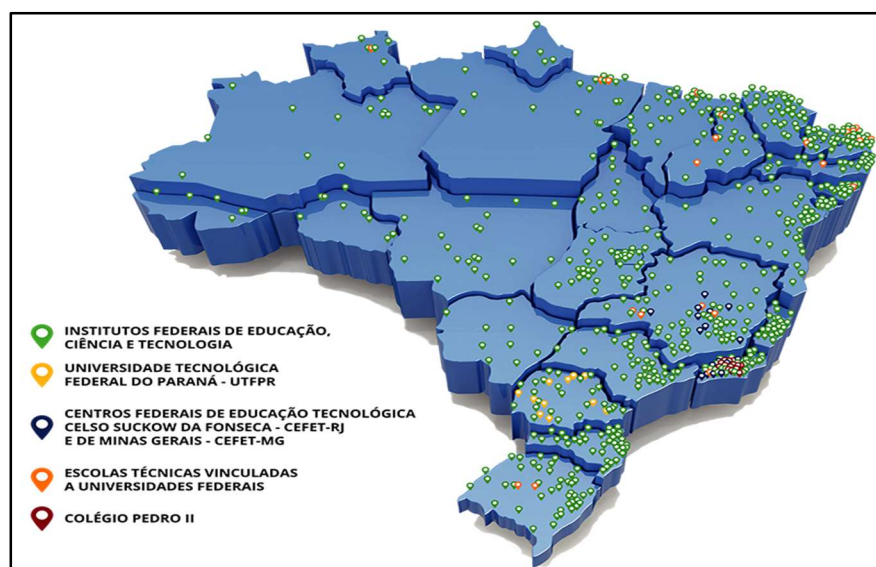
É importante demarcar também que além de articular a educação aos processos de desenvolvimento local e regional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está distribuída por todo o Brasil, muitas vezes em uma estrutura multicampi.

Na compreensão de Pacheco (2010, p. 13)

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Com o intuito de demonstrarmos a abrangência deste conjunto de instituições, a figura 1 mostra a distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Figura 1 - Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil



Fonte: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (acesso:28, jul, 2021)

A figura demonstra que os Institutos Federais de Educação estão localizados em todos os estados brasileiros e Distrito Federal, sendo que as regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste possuem um maior número de instituições.

3. 1.1 Os Institutos Federais e a formação de professores

Tendo em vista a verticalização do ensino, que se constitui como um dos pilares dos Institutos Federais, observamos que tais instituições devem ofertar a formação inicial para a docência em cursos superiores de graduação ou programas de licenciatura, conforme lei de criação da RFEPC, a qual define 20% de oferta para os cursos de formação de professores. Segundo as notas estatísticas (INEP, 2019), como podemos observar no quadro abaixo, as Instituições Federais de Ensino receberam um total de 215.843 matrículas nos cursos de graduação.

Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, segundo a Organização Acadêmica – 2019

| Organização Acadêmica | Instituições | | Matrículas | |
|------------------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| | Total | % | Total | % |
| Total | 2.608 | 100,0 | 8.603.824 | 100,0 |
| Universidades | 198 | 7,6 | 4.487.849 | 52,2 |
| Centros Universitários | 294 | 11,3 | 2.263.304 | 26,3 |
| Faculdades | 2.076 | 79,6 | 1.636.828 | 19,0 |
| IFs e Cefets | 40 | 1,5 | 215.843 | 2,5 |

Fonte: Notas estatísticas (INEP, 2019).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em seu artigo 40, define:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional. (BRASIL, 2021).

A mesma Resolução também define outros aspectos que possibilitam a formação pedagógica àqueles que ingressaram sem realizá-la. Tais instituições oferecem cursos de licenciatura. Silva (2014, p. 134) assinala que quando se refere à formação de professores atuantes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tal situação é complexa pois

Envolve sua composição, [...] uma dupla preocupação com sua formação. Compartilham da docência em tais cursos os licenciados, os bacharéis e os engenheiros, o que envolve uma complexidade de posicionamentos e de interpretações a respeito da identidade que tais cursos possuem ou estão a construir. Assim, também é complexa a formação desses profissionais, a qual demanda tanto uma política específica para os bacharéis/engenheiros, que atuam sem a devida formação pedagógica instituída pela legislação, quanto para os professores licenciados, das disciplinas de educação geral, formados fora do contexto da profissionalização.

Nesse sentido, verificamos a complexidade existente relacionada à formação docente, pois alguns professores atuam sem a formação pedagógica e os professores licenciados podem ser formados sem esta percepção da atuação na área profissional. A Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, determina que os Institutos Federais ofereçam “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Tal complexidade exige a ampliação da formação docente numa perspectiva pedagógica, tendo em vista que “o que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laborabilidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2010, p. 15). Para tal está previsto na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu Título IV, no parágrafo quarto que trata da formação docente, que:

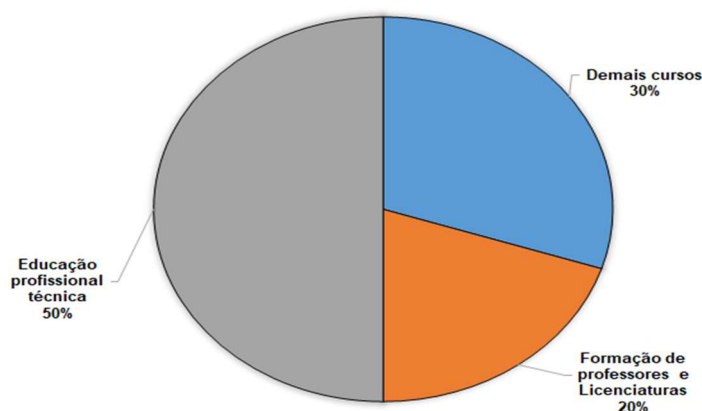
A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012).

É necessária a constante busca por capacitação profissional que vá além das questões apreendidas inicialmente, tendo em vista que a qualificação profissional precisa ser viabilizada pelas instituições de ensino a fim de proporcionar aos professores a formação continuada. Para que esta educação tenha a qualidade esperada, é fundamental olhar os sujeitos inseridos no processo formativo para além de apenas formar técnicos qualificados, mas sim, visando ofertar uma educação com foco na cidadania e na criticidade, contribuindo para que se tornem sujeitos aptos a compreender seu contexto social, a realidade na qual estão inseridos e capazes de serem partícipes da transformação da realidade. Esta capacitação ocorre por meio de uma formação docente adequada a este público. É indispensável que a visão tecnicista seja substituída por uma visão mais humanista, como argumenta Pacheco (2010, p. 24):

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Assim sendo, por meio da formação docente é possível desenvolver aspectos relacionados a essa visão humanista, que é um fundamento dos Institutos Federais de Educação. Considerando que estas instituições possuem como meta ofertar cursos de formação de professores, tal como demonstra o gráfico abaixo, elas se comprometem com a democratização do acesso à educação.

Gráfico 7 - Distribuição de vagas da Rede Federal de Ensino



Fonte: Adaptação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) e do acordo de metas e compromissos para estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais (IFC, 2010).

Tendo em conta o gráfico 7, observamos que os cursos de formação de professores “possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há um foco para as licenciaturas dentro dos IF’s” (LIMA, 2013, p. 84). Lima (2013, p. 84) mostra ainda que:

As instituições tecnológicas federais iniciaram suas ofertas na área de formação docente em 1978, quando houve a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo como integrante de seus objetivos a oferta de licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau e para a formação de tecnólogos [...]. No entanto, em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para ‘formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico’. [...] Assim, coube aos CEFET colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional, saindo da esfera da formação para a educação básica. No entanto, sete anos depois, esta formação nos CEFET retorna ‘para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional’. [...] com a transformação dos CEFET em IF, essa prerrogativa para a formação de professores continua para a educação básica e profissional, com o foco para as ciências da natureza e da matemática e para a educação profissional.

Diante da complexidade existente neste campo de atuação onde estão presentes diversas possibilidades de formação, reforçamos a importância do aspecto pedagógico nos diversos níveis de ensino. Sobre a formação de professores nos Institutos Federais, ao analisar o perfil da oferta, Lima (2013, p. 83) demarca que “os Institutos Federais resguardam

características que os divergem de outras instituições que visam formar professores, estes se apresentam como um novo *locus* para a formação de professores. Além disso, um *locus* em expansão”. Sousa e Beraldo (2009), compreendem que os atuais Institutos Federais possuem como tradição a formação profissional voltada aos setores técnico-industrial e agropecuário.

Ofertar cursos de licenciatura é um compromisso atual e isto demanda a apropriação teórica e metodológica do campo educacional. Sobre este aspecto, Lima (2013, p. 88) assinala que “esta situação cria um desafio para realizar a articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando diversos cursos”. Lima (2013, p. 91) mostra a oferta de formação docente nos Institutos Federais:

No total foram encontrados 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente sendo ofertados pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais. Em relação à variedade dos cursos, foram constatados 31 (trinta e um) cursos diferentes. Os cursos de formação de professores para a educação básica sobrepõem os cursos de formação para a educação profissional. Pois enquanto há a variedade de 23 (vinte e três) cursos para a educação básica, com a oferta total de 290 (duzentos e noventa) cursos, correspondendo a 88% (oitenta e oito por cento), há apenas a variedade de 8 (oito) cursos para a educação profissional, com a oferta de 39 (trinta e nove) cursos, o que representa 12% (doze por cento) da totalidade da oferta.

De acordo com Freitas (2007, p. 1207) a justificativa da escassez de professores que emergiu com o processo de expansão da escolarização básica no Brasil em meio ao século XX é um problema estrutural e não conjuntural. A pesquisadora afirma que:

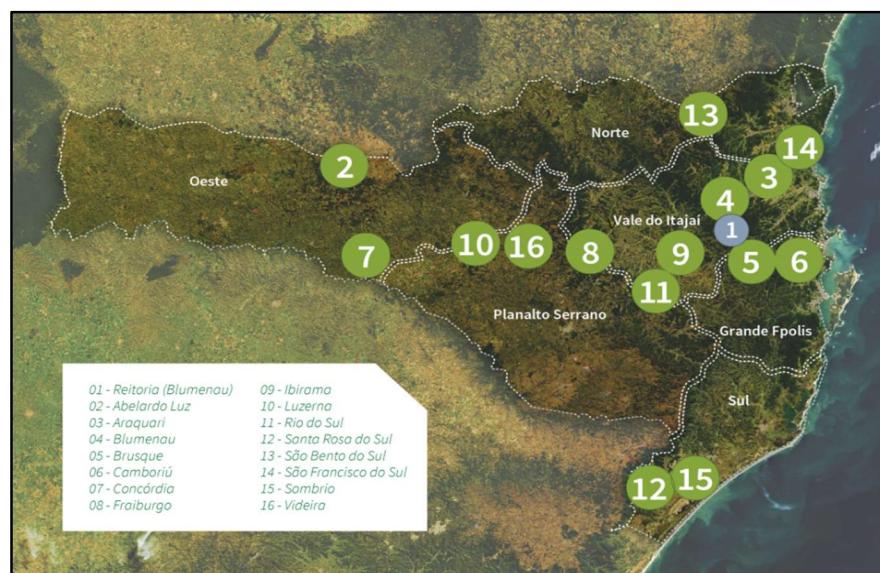
A ‘escassez’ de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Diante de tal escassez estrutural na educação pública, é evidente que a ampliação do quadro de profissionais acaba sendo uma utopia no contexto escolar, porém, na rede federal de educação, há a atuação de outros profissionais que compõem equipes multiprofissionais e, portanto, um recorte deste trabalho.

3.1.2 O Instituto Federal Catarinense

O Instituto Federal Catarinense (IFC) faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Criado em 2008 por meio da Lei nº11.892/2008, conforme mencionado anteriormente, oferece cursos desde o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até a Pós-Graduação, estando presente em 16 municípios do Estado de Santa Catarina. Os *campi* do IFC estão localizados nos seguintes municípios: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio, Videira, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - O IFC em Santa Catarina



Fonte: Disponível em <https://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/> (acesso:28, jul, 2021)

Para além da política de atendimento, sobre as diretrizes de ensino citamos o documento intitulado “Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões” pensado e escrito pelo grupo de trabalho do Ensino Médio Integrado (2012–2017) do Instituto Federal Catarinense, visando a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a educação integral. Este documento evidencia

Uma formação potencialmente emancipatória, como pressupõe a política de Ensino Médio Integrado, necessita, portanto, não só promover a qualificação profissional dos jovens estudantes da classe trabalhadora e torná-los sujeitos capazes de compreender o mundo existente, mas de subsidiá-los de elementos que os tornem potencialmente capazes de defender e lutar por um mundo

socialmente mais justo. É nesse contexto que emerge a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado e, portanto, de os currículos integrados constituírem-se em instrumentos que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017, p. 25).

Para atender os estudantes, o Instituto Federal Catarinense também dispõe da Política de Atendimento aos Discentes com estratégias para acesso, permanência e êxito na aprendizagem. São desenvolvidos programas e ações em cada *campus*, por equipe multiprofissional composta por docentes e profissionais das áreas de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem, Nutrição, Odontologia, Medicina, entre outras áreas do conhecimento que poderão compor as equipes.

Neste estudo, interessa-nos conhecer de modo mais verticalizado o *campus* Araquari, “*locus*” do estudo. O município de Araquari está localizado na região norte do estado de Santa Catarina, e de acordo com o IBGE sua população estimada para o ano de 2020 era de 39.524 pessoas. A economia local por um longo período foi baseada na agricultura, porém com o passar dos anos, a cidade foi se tornando uma das possibilidades para abertura de empresas; com o recebimento de diversas empresas seu crescimento tem sido considerável e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) está estimado em 0,703, conforme demonstra o quadro abaixo.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento Humano Araquari – PNUD

| Territorialidade | Posição IDHM | IDHM | Posição IDHM Renda | IDHM Renda | Posição IDHM Educação | IDHM Educação | Posição IDHM Longevidade | IDHM Longevidade |
|-------------------------|---------------------|-------------|---------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Araquari (SC) | 22 | 0,703 | 5 | 0,83 | 175 | 0,602 | 142 | 0,696 |

Fonte: Dados do IBGE e de registros administrativos. Elaboração: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2020.

Tendo em vista que o “*locus*” da pesquisa de campo é o *campus* Araquari do IFC, torna-se necessário conhecermos o histórico deste *campus*, que teve início por meio de um acordo entre o estado de Santa Catarina e o Governo Federal, quando foi criada a “Escola de Iniciação Agrícola de Araquari”. Em 1959 iniciaram as atividades do curso de Iniciação Agrícola, que contou em sua primeira turma com 20 alunos e passou a ser denominada “Escola

de Iniciação Agrícola Senador Gomes de Oliveira”. No ano de 1968 a escola passou a ser vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrando o sistema federal de ensino, oferecendo a formação para técnicos agrícolas e estudantes que ingressavam no antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio).

Após o ano de 1975 o curso oferecido pela instituição recebeu uma nova nomenclatura: Técnico em Agropecuária, similar ao que existe atualmente. Com o passar do tempo uma grande mudança ocorreu: no ano de 2008, por meio da Lei 11.892, que criou os Institutos Federais, a instituição foi transformada em Instituto Federal Catarinense (IFC) com a integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú (GÜTTSCHOW, 2018).

3.1. 3 O Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*

O Instituto Federal Catarinense - *campus Araquari* está localizado no município de Araquari, o qual compreende a região norte do Estado de Santa Catarina. De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE, para o ano de 2021 o município possui a população estimada em 40.890 pessoas. Ainda, de acordo com os dados coletados no último censo realizado (ano de 2019) o salário médio mensal dos habitantes do município em questão era de 2,6 salários-mínimos. A proporção de pessoas que possuem alguma ocupação/atividade trabalhista, em relação à população total, é de 5,7%.

Para os domicílios com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, 29,1% dos moradores se enquadram nestas condições, ocupando a 126ª posição entre 295 municípios do estado e 855ª entre 5.570 municípios no Brasil. No que se refere a educação, no município a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de idade é de 96%. No ano de 2020 o registro de matrículas no Ensino Fundamental foi de 5.648 e as matrículas no Ensino Médio de 2.297; no mesmo ano havia 234 docentes no Ensino Fundamental e 182 docentes no Ensino Médio, ao passo que o município contava com 16 escolas de Ensino Fundamental e 5 escolas de Ensino Médio.

Sobre a criação de escolas técnicas rurais no município, Güttschow (2018, p. 56) mostra que “os motivos para a criação da escola na modalidade rural estiveram ligados a dois fatores, sendo que um desencadeia o outro. Os que residiam no campo possuíam uma agricultura com práticas artesanais e de subsistência, em função da não disponibilidade de conhecimentos

técnicos na área agrícola”. Ressalta ainda que como artesanal pode ser compreendido como algo balizado por “saberes populares, aprendidos na prática com os mais velhos, além do hábito de utilização de objetos simples nas tarefas agrícolas” (GÜTTSCHOW, 2018, p. 56). Neste aspecto estava voltada à subsistência familiar tendo em vista os escassos conhecimentos técnicos. Assim,

Em decorrência da realidade enfrentada por esses agricultores de Araquari no período, houve o êxodo rural de parte da população araquiense para a cidade vizinha, Joinville - SC, que no ano de 1938 já apresentava, nos mais diversos ramos de atividade, o número de 349 indústrias [...]. Moradores de Araquari que se dedicavam a atividades de agricultura, pecuária e silvicultura na década de 1950 estavam em torno de 4.096 [...]. Já na década seguinte, ou seja, 1960, este número diminuiu para 3.631 habitantes. Desse modo, com a finalidade de barrar este surto migratório para a cidade de Joinville e melhorar a vida dos que residiam no município de Araquari, nasceu o interesse de criar uma escola agrícola na cidade (GÜTTSCHOW, 2018, p. 56).

Sobre a mesma questão Cristofolini et al. (2009, p. 10) consideram que esta estratégia “melhoraria as condições de vida dos colonos, que não recebiam assistência técnica e ajuda do governo” e mais: “implantar uma escola agrícola, [...] em Araquari [...], está vinculada ao interesse de capacitar a população da região, estimulando sua atividade agropecuária, muito embora o benefício da escola se estenda a outros municípios” (CRISTOFOLINI et al., 2009, p. 11).

O IFC – *campus* Araquari possui como seu maior público os estudantes matriculados no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Atualmente, são oferecidos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária, Informática e Química. Esses cursos são ofertados em período integral e os demais cursos se distribuem nos outros períodos. O *campus* conta com a Direção Geral (DG), Direção de Ensino Pesquisa e Extensão (DEPE), Direção de Administração e Planejamento (DAP) e coordenações articuladas aos referidos setores. Na modalidade Subsequente ao Ensino Médio é ofertado o curso Técnico em Agrimensura. Também estão disponíveis os Cursos Superiores em Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Medicina Veterinária, Licenciatura em Química, Sistemas de Informação e Tecnólogo em Redes de Computadores, além de especializações em Aquicultura e Educação Matemática. É ofertada também pós-graduação, em nível de Mestrado em Produção e Sanidade Animal e Mestrado Profissional em Tecnologia e Ambiente. De acordo com Pacheco (2010, p. 13),

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes

atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

O mesmo autor reitera que “a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (PACHECO, 2010, p. 20). A verticalização emerge como princípio organizador do currículo. Verticalizar demanda reconhecer a fluência que permeia a edificação de percursos formativos entre os distintos cursos da educação profissional e tecnológica: “qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica” (PACHECO, 2010, p. 21).

4 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - *CAMPUS* ARAQUARI

A presente seção está relacionada ao desenvolvimento do trabalho realizado pelas equipes multiprofissionais da Região Sul do Brasil, elencando a dimensão pedagógica dessa atuação. Nesta também há a descrição do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari e, para além disso, traz à tona discussões a partir do olhar da própria equipe no que se refere a sua atuação profissional.

Os Institutos Federais possuem como compromisso a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade e, como marca dessa qualidade, equipes de referência desenvolvem atividades profissionais nos atendimentos à comunidade escolar (estudantes, docentes, técnicos administrativos, familiares e público externo). Assistentes de Alunos, Assistentes Sociais, Enfermeiros/as, Intérpretes de Libras, Pedagogos/as, Psicólogos/as, Técnicos em Assuntos Educacionais, Técnicos em Enfermagem dentre outros, são os/as profissionais que poderão integrar as equipes multiprofissionais. Neste aspecto, objetivando conhecer, descrever e nos aproximarmos da realidade sobre o trabalho realizado pelas equipes multiprofissionais nos Institutos Federais, apresentamos um levantamento sobre esta atuação na região Sul do Brasil, elencando a dimensão pedagógica oriunda do desenvolvimento do referido trabalho.

Este panorama mais geral da Região Sul será destacado nos três primeiros subitens deste capítulo. Quanto aos subitens seguintes, dizem respeito ao perfil profissional e a atuação da equipe multiprofissional do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari, a partir do levantamento de dados pela pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários, com os profissionais que atuam na equipe multiprofissional.

4.1 A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Para compreender a realidade da atuação das equipes multiprofissionais na Região Sul do Brasil, neste subitem realizamos uma investigação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que estão localizados nesta região. A partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) elaboramos um breve histórico da implementação de cada

instituição, a identificação dos municípios nos quais estão localizados cada *campus* e alguns aspectos relacionados à atuação das equipes multiprofissionais.

Seguimos abordando os aspectos referentes ao trabalho das equipes multiprofissionais, no sentido mais genérico e posteriormente os possíveis impactos do trabalho desenvolvido por tais equipes no campo da educação. Buscamos nos PDI's como cada um aborda a concepção e/ou o trabalho de equipe multiprofissional, se há previsão deste e de que forma o desenvolvimento do trabalho em equipe multiprofissional está relacionado com a dimensão educativa. Para finalizar tecemos algumas considerações, porém entendemos que não se esgotam nas análises dos documentos; é necessário ir além para uma compreensão ampla da realidade no que se refere ao desenvolvimento do trabalho de uma equipe multiprofissional em sua dimensão educativa.

Desde a sua origem, esta Rede é marcada por características e finalidades específicas para a oferta e desenvolvimento desse modelo de ensino de educação profissional e tecnológica no país. Dentre os seus objetivos citamos os seguintes: ofertar educação profissional técnica de nível médio; cursos de formação inicial e continuada, realizar pesquisas, desenvolver atividades de extensão e ofertar educação superior. Portanto, para atender os aspectos relacionados aos objetivos, características e finalidades, essas instituições foram organizacionalmente estruturadas em multicampi, sendo que cada *campus* criado possui orçamento próprio para o desenvolvimento das atividades escolares e acadêmicas.

A partir da promulgação da referida legislação foram criados 38 Institutos Federais e vários novos *campi* foram sendo instituídos em todas as regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Porém, elencamos para a discussão seis Institutos Federais que estão localizados na região Sul do Brasil. O Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), localizados no Estado de Santa Catarina; O Instituto Federal Sul Rio Grandense (IFSul), o Instituto Federal de Farroupilha (IFFar), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), localizados no Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), localizado no Estado do Paraná. Para além de delimitarmos apenas a localização das instituições e visando ampliar a visão acerca do objeto, descreveremos brevemente o contexto histórico de cada instituição; iniciaremos apresentando as instituições localizadas no Estado de Santa Catarina, posteriormente, abordaremos as instituições localizadas no Estado do Rio Grande do Sul e, por último, a instituição localizada no Estado do Paraná.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019), o IFC possui origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente o IFC está distribuído em 15 *campi* pelo Estado, localizados nas cidades de: Araquari, Abelardo Luz, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, sendo que em Rio do Sul há uma Unidade Sede e uma Unidade Urbana. A Reitoria do IFC está instalada no município de Blumenau.

Já o PDI (2014) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) o descreve como autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC); é constituído por uma reitoria e 22 *campi*: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Geraldo Werninghaus, Florianópolis, Florianópolis Continente, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Lages, São José, Palhoça Bilíngue, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê. No mesmo documento há um breve histórico da instituição, que no ano de 2008 foi transformada de Cefet/SC para IFSC. Descreve a Educação à Distância na instituição, com a criação de Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfeed).

O histórico descrito no PDI (2020) do IFSul demonstra que também passou por diversos processos de transformação, pois se iniciou com a fundação da Escola de Artes e Ofícios, em seguida foi instituída a Escola Técnico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico (EPT). Já em 1959, o ETP foi caracterizado como Autarquia Federal e, em 1965, passou a ser denominado Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL, que posteriormente foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), sendo modificado para Instituto Federal no ano de 2008, assim como os demais. Desde então, houve a expansão da instituição que atualmente conta com a atuação em 14 *campi*, sendo caracterizada como uma instituição pluricurricular e multicampi, está distribuída nos seguintes municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Jaguarão, Novo Hamburgo, Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Lajeado, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas - Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Venâncio Aires.

Assim como as instituições já descritas, a criação do Instituto Federal Farroupilha não foi diferente; de acordo com o seu PDI (2019) ele foi constituído por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do

acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Portanto, possui a sua criação marcada tanto pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica quanto pela Escola Agrotécnica, o que se diferencia das instituições apresentadas anteriormente. Atualmente a instituição em destaque possui 11 *campi*, localizados no Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, Uruguaiana e São Vicente do Sul.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2018) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul apresenta o histórico institucional de forma diferente, descrevendo historicamente cada um de seus *campi*, sendo que alguns foram formados por escolas agrotécnicas e outros pelos CEFET's, apresentando como característica institucional significativa a diversidade. Conta com uma estrutura organizacional capaz de atender as variadas realidades socioeconômicas e necessidades regionais. Atualmente a instituição é composta por 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

Por fim, o PDI (2018) do Instituto Federal do Paraná é sucinto e descreve apenas que a instituição está organizada para atuar na modalidade multicampi, sendo que esta possui 25 (vinte e cinco) *campi* distribuídos no Estado do Paraná nos municípios de Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória.

Nesse sentido, é evidente que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentoras de autonomia universitária. Para atender esta vasta diversidade na oferta do ensino, contribuindo para o desenvolvimento local e regional, fomentando o caráter científico, tecnológico e de extensão, há a necessidade da composição do quadro funcional de forma a atender a demanda oriunda do contexto escolar. Para tanto, conta com a atuação de docentes e técnicos administrativos em educação, que realizam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa

e da extensão. Entre os técnicos administrativos em educação estão profissionais de áreas específicas, que atuam nas demandas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, o desenvolvimento de tal trabalho ocorre por uma equipe multiprofissional composta por profissionais especializados.

Para além da atuação de uma equipe multiprofissional em serviços socioassistenciais e de saúde,

Ao considerarmos o homem como ser social e constantemente em desenvolvimento, reconhecemos a necessidade de profissionais da educação com formação diferenciada que possam dar conta da complexidade humana, contribuindo para entendimento e enfrentamento das situações vivenciadas no ambiente escolar (BORTOLLI; VOLSI, 2016, p. 07).

A partir do momento em que profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento integram uma equipe de trabalho do campo educacional, podemos considerá-la como uma equipe multiprofissional, que, de forma integrada, pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho pedagógico e com o atendimento aos estudantes. Neste sentido, as equipes multiprofissionais que exercem a função no espaço escolar, contribuem e interagem com demais profissionais da educação para a qualificação dos processos formativos. A implicação do trabalho da equipe multiprofissional para o atendimento aos estudantes objetiva uma formação integral, porém, para a efetividade de tal formação é fundamental a escola perpassar os seus muros e se aproximar do cotidiano familiar, social e pessoal do estudante: “para tanto, existe a possibilidade de atuação da Equipe Multiprofissional, composta por profissionais com formação e qualificação específicas para atender esses tipos de demandas” (BORTOLLI; VOLSI, 2016, p. 5).

Considerando que escola é um espaço onde estão reunidas pessoas oriundas de diversos contextos sociais, as demandas apresentadas neste ambiente excedem os limites da sala de aula. Por isso, é possível dialogar no campo da educação com conhecimentos “construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipes multiprofissionais” (GARCIA, 1994, p. 11). Nesse sentido, com a colaboração de profissionais especializados que compõem uma equipe multiprofissional, o trabalho e atendimento possui como horizonte a integralidade tanto dos serviços desenvolvidos dentro da equipe multiprofissional quanto em relação ao olhar para os estudantes, possibilitando oferecer a estes, condições para se apropriar de uma aprendizagem significativa no decorrer da formação para que tenham êxito na conclusão do processo

formativo. Nesse sentido, a atuação da equipe multiprofissional pode se constituir uma importante ferramenta para o processo formativo tanto de docentes, quanto de discentes.

No contexto escolar, mais especificamente na Rede Federal de Ciência, Educação e Tecnologia, há documentos que discorrem sobre o planejamento das instituições, portanto poderão contribuir para a compreensão acerca do que estas instituições entendem sobre a atuação de uma equipe multiprofissional. Para nos aproximarmos de tal realidade, buscamos nos PDI's das instituições localizados na Região Sul do Brasil, o que cada uma delas prevê ou institui sobre a função da equipe multiprofissional e/ou sobre políticas institucionais que contam com a atuação de profissionais de áreas específicas distintas da educação.

Os Institutos foram selecionados após um mapeamento da região Sul do Brasil, com o intuito de identificar o número de Institutos Federais existentes na referida região e, em seguida acionamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para então compreender o que cada documento define sobre equipe multiprofissional. Observamos para tanto os aspectos sobre a equipe multiprofissional e posteriormente sobre a dimensão pedagógica dessa atuação. O quadro 5 abaixo explicita o documento norteador e o que este contempla sobre equipe multiprofissional.

Quadro 3 - Equipes multiprofissionais na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul

| Documento Orientador | ANO | Equipe Multiprofissional |
|-----------------------------|------------|-----------------------------------|
| PDI –IFC | 2019/2023 | Realiza atendimento ao estudante |
| PDI – IFSC | 2020/2024 | Não há previsão. |
| PDI - IFSul | 2020/2024 | Realiza atendimento ao estudante. |
| PDI - IFAR | 2019/2026 | Realiza atendimento ao estudante. |
| PDI - IFRS | 2019/2023 | Não há previsão. |
| PDI - IFPR | 2019/2023 | Realiza atendimento ao estudante. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

4.1.1 Descrição do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)

A fim de compreendermos a realidade sobre os impactos da atuação da equipe multiprofissional em cada uma das instituições, acerca do trabalho desenvolvido por este grupo de profissionais, é necessário identificar e descrever o que cada PDI afirma sobre o desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional. Sendo assim, o primeiro plano a ser descrito é o PDI do IFC, no qual constatamos que a equipe multiprofissional atua em programas e ações diretamente nos campi, a fim de realizar o acompanhamento dos estudantes, por meio da Política de Atendimento aos Discentes, com estratégias para acesso, permanência e êxito na aprendizagem. Segundo o PDI essa política define as formas de acesso, aspectos relacionados a permanência e êxito e o atendimento aos discentes, que ocorrem por meio do Programa de Assistência Estudantil (PAE), da moradia estudantil, de alimentação escolar, de ações que envolvem a cultura, esporte, lazer e bem-estar, organização e movimentos estudantis, inclusão e diversidade no atendimento aos estudantes, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, acompanhamento de egressos.

No PDI do IFSC não há menção a informações relacionadas à equipe multiprofissional. Já no PDI do IFSul está estabelecido o acompanhamento biopsicossocial-pedagógico: ação de incentivo à melhoria do desempenho escolar, que prevê o atendimento ao estudante pela equipe multidisciplinar de cada *campus*. Sobre o atendimento ao discente, este prevê as formas de acesso, apoio pedagógico, estímulo à permanência e êxito estudantil, assistência estudantil, ações afirmativas, inclusivas e diversidade, organização estudantil, diretório acadêmico, grêmios estudantis, coletivos Egressa e Egresso e mobilidade acadêmica.

O PDI do IFAR assinala que a responsabilidade da equipe multiprofissional, implica estar em constante aperfeiçoamento para atender as demandas dos alunos nos *campus*: a função a ser exercida diz respeito ao suporte de saúde, à orientação pedagógica, à disponibilização de recursos financeiros (para diminuir as desigualdades sociais e colaborar com a inclusão social, por meio da educação e da melhoria de vida), assim como a disponibilização de demais recursos que auxiliem na oferta educacional de qualidade, na produção do conhecimento e na formação integral dos discentes. E por fim, o IFPR define em seu PDI que a operacionalização dos programas previstos na Política de Assistência Estudantil do IFPR é de responsabilidade da equipe multiprofissional atuante nos *campus*.

4.1.2 Debatendo o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional: identificando a dimensão pedagógica

Os documentos orientadores analisados demonstram o acompanhamento, responsabilidades e atuação da equipe multiprofissional acerca do atendimento ofertado aos estudantes. Em dois dos documentos não encontramos qualquer descrição acerca deste atendimento. A partir dos dados coletados, abordamos a categoria política de atendimento aos discentes relacionando com a possibilidade do desenvolvimento da dimensão educativa pelos profissionais que compõem a equipe multiprofissional.

Para adentrarmos na discussão sobre a política de atendimento aos discentes e/ou política de assistência estudantil, primeiramente precisamos demarcar que a palavra política é ampla, portanto, aqui entendemos que esta remete a uma organização, direção e/ou administração do trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a política de atendimento aos discentes é a organização instituída sob o formato que será ofertado esse atendimento, tendo em vista que é somente a partir de uma direção e administração consolidada que se pode desenvolver um trabalho qualificado, que evita ações pontuais e esparsas, além do atendimento de demandas que somente emergem no dia a dia, ou seja, “apagar incêndios” no ambiente escolar. A partir da construção e consolidação de uma política de atendimento aos estudantes que contemple a função da equipe, quais são os serviços ofertados e as responsabilidades de cada profissional é possível estabelecer estratégias para o acesso, a permanência e o êxito, escolar e acadêmico.

Para refletirmos sobre essa construção trazemos à tona o Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este Programa tem como objetivo “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (art. 1º). Portanto, as equipes multiprofissionais podem atuar visando a construção e consolidação de ações oriundas do PNAES.

Assim, imprime-se a ideia da importância desse acompanhamento aos estudantes por parte dos profissionais que compõem a equipe de assistência estudantil. Exige-se, portanto, que esta compreenda o universo de vivências do estudante (social, cultural, econômica, regional etc.) de forma a tornar possível compreendê-lo em seu contexto mais amplo e que, desse modo, melhor contribua para o seu processo de formação (ANDRADE; LOPES, 2017, p. 300).

Porém, para além das ações instituídas por meio do PNAES, o acompanhamento discente, partindo do pressuposto da compreensão do estudante num contexto mais amplo, contribuindo para a formação integral, imprime a dimensão pedagógica relacionada à atuação da equipe multiprofissional. Adentrando na discussão sobre a potencialidade relacionada à dimensão pedagógica, primeiramente apontamos que todo o trabalho desenvolvido, tanto por docentes e/ou técnicos administrativos em educação no interior de uma instituição de ensino estão diretamente relacionados com os aspectos pedagógicos. Seguindo a mesma linha de raciocínio podemos encontrar nos documentos pesquisados fragmentos que demonstram que a atuação da equipe multiprofissional vai além de um mero trabalho mecânico e de distribuição de recursos aos estudantes. Nesse sentido destacamos que:

Por meio destas equipes, são desenvolvidas inúmeras atividades voltadas aos discentes, como ações de apoio e orientação pedagógica, psicológica e social; orientação e sensibilização sobre temáticas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade [...] (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, PDI, 2019, p. 74).

Esses profissionais da educação, dentre as especificidades do seu fazer pedagógico, promovem e organizam estratégias que visam à melhoria das práticas pedagógicas em seu espaço de atuação, desenvolvendo o planejamento, a promoção e a execução de atividades de formação integral de estudantes [...] (INSTITUTO SUL RIO GRANDENSE, PDI, 2020, p. 70).

Consideramos assim, tendo em vista os fragmentos destacados dos PDIs que abordam aspectos da função da equipe multiprofissional, que o trabalho desenvolvido nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia da Região Sul do Brasil podem contribuir para a construção de saberes que vão além da sala de aula, mas que se constituem em saberes pedagógicos. Observamos que nos documentos oficiais a atuação das equipes multiprofissionais parece estar relacionada de maneira mais direta às demandas dos estudantes. Neste sentido, tonalizamos este estudo como distinto e original, pois se destina a observar os impactos da atuação da equipe para o processo formativo de docentes.

Tendo em vista a abordagem inicial sobre a atuação da equipe multiprofissional na Região Sul do Brasil e considerando os aspectos relacionados à sua dimensão pedagógica, foi necessário realizar o levantamento de dados dos profissionais que compõem a equipe multiprofissional do IFC - *campus* Araquari a fim de caracterizar o perfil desses profissionais e traçar um panorama sobre os aspectos de sua atuação profissional.

4.2 PERFIL PROFISSIONAL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - *CAMPUS* ARAQUARI

Neste subitem do estudo nos debruçamos no delineamento do perfil da equipe multiprofissional que atua no IFC – *campus* Araquari. Tal tarefa é complexa, pois envolve questões relacionadas à identidade profissional. Dentre os diversos estudiosos que abordam o tema identidade profissional destacamos o sociólogo Claude Dubar. Dubar (2012, p. 355) destaca que a “construção identitária não ocorre em todos os empregos ocupados [...] no mercado de trabalho”, devido a precarização do trabalho; podendo ocorrer o não reconhecimento na função exercida o que interfere nas relações com parceiros “[...] inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos” (DUBAR, 2012, p. 358). De acordo com este mesmo sociólogo a construção das identidades profissionais demanda “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência” (2012, p. 93-94). Pintassilgo (2011, p. 7) aborda os aspectos coletivos e singulares da construção das identidades profissionais. Para ele,

Para além de dinâmicas colectivas, como a construção da [...] identidade profissional, eventualmente plural, importa ter em conta a singularidade dos percursos profissionais de educadores concretos, historicamente localizáveis. Esta preocupação prende-se com a valorização, nas abordagens históricas e educativas recentes, de dimensões que remetem para a experiência e a subjectividade dos actores, os quais, longe de estarem dependentes do fatalismo de sistemas ou estruturas, são capazes de produzir as próprias realidades em que se inserem, designadamente por via das representações que constroem para atribuir sentido aos seus percursos vitais.

Nesse sentido, percebemos que o perfil profissional pode ser compreendido por um conjunto de características que envolvem o fazer profissional, associado a um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que estão diretamente relacionados ao contexto histórico e social do profissional. A partir deste entendimento não podemos deixar de considerar a socialização profissional, pois diz respeito ao “[...] desenvolvimento e a importância estratégica crescente das profissões” (DUBAR, 2012, p. 171) e é compreendida por Dubar (2012, p. 358) como um

[...] processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse

‘drama social do trabalho’ que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Assim, uma equipe multiprofissional ao desenvolver suas funções no campo educacional possui suas representações orientadas por seus movimentos neste campo. Como uma instituição formadora o IFC prima “pela formação que ultrapasse a formação para o trabalho” porque pensada “a partir de uma perspectiva de omnilateralidade” (SILVA, 2014, p. 70). A ideia de omnilateral é assim definida por Frigotto (2012, p. 265)

Um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Esta omnilateralidade no processo formativo, ainda de acordo com Silva (2014, p. 72), assim pode ser caracterizada:

O trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre a educação e a prática social; e a integração e contextualização dos conhecimentos das diferentes áreas da formação a partir dos eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho.

Assim, a proposta formativa do IFC objetiva uma educação emancipatória a partir de uma formação omnilateral. Por isso, diversas áreas do conhecimento com profissionais diversificados podem ser operacionalizadas no campo educacional. Isto considerado, a colaboração de profissionais de distintos campos de conhecimento que compõem uma equipe multiprofissional, o trabalho e atendimento integral, possibilitam oferecer não somente aos estudantes condições de uma aprendizagem significativa e omnilateral no decorrer da formação para que tenham êxito na conclusão do processo formativo, mas igualmente nos processos formativos dos docentes que atuam cotidianamente com os estudantes. Silva (2014, p. 173) não desenvolve estudos sobre a equipe multiprofissional, no entanto, consideramos suas reflexões fundamentais para o trabalho em questão; a autora aborda o fato de que tal equipe pode contribuir para posicionar “o ser humano como um ser que se constitui socialmente em uma perspectiva histórica que se dá pelas relações e interações que estabelece com o meio e com outros seres humanos, provocando, dialeticamente, mudanças em si e na natureza”. Nesse sentido, consideramos a ideia trazida por Couto (2020) quando esta traz à tona a reflexão sobre

a sociologia guiada para a emancipação humana, corroborando com o pensamento de Pierre Bourdieu tendo em vista que seus trabalhos conduzem para o uso político da sociologia.

Além disso, inspiramo-nos em Kuenzer (2005, p. 37) para pensar que as contribuições dos profissionais que atuam em uma equipe multiprofissional com a formação integral dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC – *campus* Araquari, estão diretamente relacionadas à finalidade de “proporcionar aos estudantes melhores condições, tanto físicas, psicológicas e sociais, quanto pedagógicas, exigindo assim, mediações diferentes dentro de um mesmo espaço e/ou método de ensino”, para que o princípio da equidade seja estabelecido. Tendo em vista que a formação integral envolve perceber o estudante em sua totalidade, o contexto da escola, de sala de aula e o contexto familiar não estão dissociados; assim sendo, para a elaboração de práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral é necessária a ação conjunta entre os docentes e a equipe multiprofissional.

Partindo do pressuposto de que, no contexto educacional, as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional são supostamente reconhecidas como pedagógicas tanto por aqueles que as desenvolvem, quanto pela comunidade escolar, diversos questionamentos surgiram: os profissionais que compõem a equipe se reconhecem como profissionais da educação? Os docentes que atuam em sala de aula conhecem o trabalho desenvolvido pela equipe tendo em vista que muitos advêm de outras instituições que não possuem este tipo de equipe de trabalho? Considerando que o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional ainda é novo, é necessário destacar que,

[...] é possível transitar pelas disciplinas de diferentes formas, buscando a religação dos saberes, assim como é possível transitar da parte para o todo, do local para o global, do individual para o coletivo, sem, no entanto, superar ou extinguir as disciplinas e, ao mesmo tempo, sem ter um olhar reducionista da realidade (FERIOTTI, 2009, p. 186).

O olhar não reducionista da realidade é de extrema relevância, pois a equipe multiprofissional pode contribuir com a formação integral dos estudantes a partir da atuação nos processos formativos dos docentes; neste caso especial, os profissionais que atuam no IFC – *campus* Araquari. Para além dos possíveis impactos que o estudo poderá proporcionar aos docentes e à própria equipe que atua no *campus* Araquari,

Acessar, articular e organizar as informações sobre a realidade de modo a perceber o local, o global e as múltiplas relações entre partes-todo-contexto, possibilitando não apenas uma abordagem multidimensional, contextual, dinâmica e transdisciplinar da realidade, mas também um minucioso estudo dos mecanismos de exclusão social, constituindo uma metodologia de vida,

de ciência e de educação que, de fato, venha a permitir a vivência com a diversidade (FERIOTTI, 2009, p. 185).

Considerando o *locus* da pesquisa, daqui para diante debatemos sobre a equipe multiprofissional que atua no IFC – *campus* Araquari constituindo o seu perfil profissional. Visto que a equipe é composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento esta é intitulada como uma equipe multiprofissional. No *campus* Araquari a equipe atua na discussão e promoção de ações em prol do desenvolvimento dos discentes, tanto no âmbito escolar quanto pessoal, procurando intervir, quando necessário, em situações que possam contribuir para o seu desenvolvimento pleno. O trabalho é exercido com base em cada campo de atuação, procurando efetuar um serviço em parceria, colaborativo, realizando o compartilhamento de informações a partir do acompanhamento dos discentes e atuando em articulação com os demais membros da instituição e externos, quando necessário.

Nesse sentido, cabe descrever como ocorre o trabalho da equipe multiprofissional no *campus* Araquari. Atualmente tais profissionais compõem o Serviço Integrado de Suporte e Atendimento ao Estudante (SISAE), composta por: 4 Assistentes de Alunos, 1 Assistente Social, 1 Enfermeira, 1 Intérprete de Libras, 2 Pedagogas, 1 Psicóloga e 1 Técnico em Enfermagem. Ou seja, são 11 profissionais de distintas áreas atuando em articulação com os docentes da instituição, visando uma formação de qualidade. Para que estes atendimentos sejam realizados a equipe conta com o desenvolvimento de cada um dos serviços, conforme segue:

- Apoio Pedagógico: Neste serviço são realizados os primeiros atendimentos, pelos assistentes de alunos, sendo que esses profissionais atuam no sentido de orientar os estudantes de forma breve e encaminhar aos demais profissionais, conforme a necessidade.
- Atenção à Saúde: O atendimento à saúde é realizado pela enfermeira e pelo técnico em enfermagem, profissionais que compõem a equipe. Ocorre de forma integral para toda comunidade escolar desde os primeiros socorros até ações de educação, prevenção e promoção da saúde. Os profissionais planejam, coordenam e executam ações de prevenção de saúde em parceria com as unidades de saúde do município com palestras, campanhas de vacinação e demais orientações. Quando se trata de questões onde há a necessidade de um atendimento imediato, o primeiro atendimento ao estudante é realizado e os encaminhamentos consistem em: se necessário, contato para que a família

busque o aluno no IFC e o leve até o médico ou em caso de emergência, contato com o corpo de bombeiros, que levará o aluno até o Pronto Atendimento.

- **Atenção Psicológica:** O serviço de atenção psicológica é realizado por uma psicóloga que atende à comunidade escolar (estudantes, familiares e servidores) promovendo o atendimento psicológico à toda comunidade escolar, com a construção de relatórios psicológicos e encaminhamentos a outros profissionais, quando necessário, bem como elaboração e participação em projetos institucionais.
- **Serviço Social:** O serviço é oferecido através de um profissional assistente social, que analisa, elabora, coordena e executa planos, programas e projetos para viabilizar a efetivação dos direitos dos estudantes e o seu acesso às políticas sociais. É por meio do atendimento social que este profissional identifica as manifestações da questão social, questões que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e permanência do estudante na instituição.
- **Equipe Pedagógica do Núcleo Pedagógico:** A equipe pedagógica realiza o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, analisa e propõe ações pedagógicas, por meio de reuniões com estudantes, pais/responsáveis e docentes, em articulação constante com as coordenações de ensino e de curso. Organiza os conselhos de classe e as formações docentes durante o ano letivo, bem como assessorar a comunidade escolar em seu trabalho pedagógico
- **Tradução e Interpretação em Libras:** este serviço é realizado por profissional capacitado para realizar as traduções e interpretações na Língua Brasileira de Sinais para estudantes surdos matriculados na instituição. O profissional acompanha os/as estudantes durante todo o seu percurso educacional.

No ano de 2021 a equipe atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a compor a equipe do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE). Este é um atendimento específico que não abordamos aqui, tendo em vista que não contempla os objetivos gerais e específicos propostos para este estudo.

A partir da descrição dos serviços desenvolvidos pela equipe multiprofissional do *campus* Araquari, na sequência descrevemos os dados levantados com os estes profissionais acerca de suas experiências, sendo que para essa construção são consideradas as seguintes categorias: Dados pessoais da equipe multiprofissional; Trajetória escolar da equipe multiprofissional; Carreira profissional da equipe multiprofissional e; Formação inicial e

continuada da equipe multiprofissional. As categorias estiveram presentes na elaboração dos questionários que foram enviados aos 11 (onze) profissionais, integrantes da equipe multiprofissional, sendo que obtivemos a participação de 06 (seis) profissionais.

4.2.1 Equipe Multiprofissional e os dados pessoais

Para compor um aspecto do perfil dos profissionais que atuam na equipe multiprofissional do *campus* Araquari, utilizamos os seguintes indicadores: sexo, faixa etária, município de residência e tipo de vínculo institucional, indicadores estes inseridos na grande categoria dados pessoais. Tais indicadores constam no questionário encaminhado aos profissionais, atuantes na instituição pesquisada, por meio da ferramenta “formulário google”¹. Portanto, o quadro abaixo apresenta os dados dos profissionais que atuam na equipe multiprofissional do *campus* Araquari, sendo que estes estão identificados pela sigla EM seguido por um numeral.

Quadro 4 - Equipe multiprofissional pela categoria dados pessoais

| Identificação Participante | Sexo | Identidade Gênero | Idade | Município De Residência | Tipo De Vínculo |
|-----------------------------------|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------------|------------------------|
| EM 1 | Masculino | Não informou | 36 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| EM 2 | Feminino | Mulher Cis | 34 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| EM 3 | Masculino | Cisgênero | 32 anos | Balneário Piçarras | Efetivo(a) |
| EM 4 | Feminino | Feminino | 40 anos | Balneário Barra do Sul | Efetivo(a) |
| EM 5 | Feminino | Feminino | 36 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| EM 6 | Feminino | Não informou | 38 anos | Araquari | Efetivo(a) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que a maioria dos participantes são do sexo feminino, representando 66,7 %. Dois profissionais do universo total não identificaram sua identidade de gênero; nesse sentido, cabe destacar que mesmo sendo o conceito gênero difundido e já discutido na sociedade talvez este não tenha sido apropriado pelos profissionais, sendo que “[...] o conceito de gênero está envolto por diferentes significados e articulado a categorias sociais abrangentes, como, por exemplo, a desigualdade social”. (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014 p. 67). Nesse sentido, para compreendê-lo é necessário observar as relações sociais, bem como o contexto histórico; portanto, “gênero, enquanto categoria histórica e sociocultural, emerge justamente como

conceito de análise para questionar esses espaços que definem os comportamentos de homens e mulheres baseados no sexo”. (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014, p. 69).

Entendemos que esse dado revela o quanto há a necessidade de promovermos discussões relacionadas a temática sobre gênero: ou seja, como se formam as relações e os comportamentos que são unicamente baseados no sexo, levando a compreensões que geram limitações onde o homem e a mulher precisam se comportar de determinadas maneiras, ou ainda, determinar que tipo de trabalho o homem e a mulher podem realizar. Já que “a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável”. (BOURDIEU, 2010, p.17), portanto, a ampliação das discussões permite olhar criticamente para tal realidade.

No que diz respeito a idade dos profissionais participantes, verificamos que estes possuem entre 32 e 40 anos, percebemos que não há uma grande variação nas idades dos profissionais. Observar também informações sobre o município de residência dos profissionais participantes é interessante, pois 50% deles residem no município de Joinville. Ao focarmos este dado podemos compreender que sendo o Município de Joinville o maior do Estado de Santa Catarina, dispõe de infraestrutura, bens e serviços diversificados, o que pode não ocorrer nos demais municípios levando em conta a escolha do referido município para residência.

Podemos observar que a opção por residir fora da cidade na qual o IFC - *campus* Araquari está geograficamente localizado, impele a busca de um “habitat, como lugar físico socialmente qualificado” e no qual as “oportunidades médias de apropriação dos diversos bens e serviços materiais ou culturais disponíveis” (BOURDIEU, 2013, p. 139) são reais. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) notam que

O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social.

Bourdieu (2013, p. 139) esclarece ainda: se o habitat contribui para fazer o *habitus*, o *habitus* contribui também para fazer o habitat, através dos usos sociais, mais ou menos adequados, que ele inclina os agentes a fazer desse mesmo habitat.

Outro dado que requer a nossa atenção está relacionado ao tipo de vínculo empregatício no IFC, sendo que 100% dos profissionais participantes possuem um vínculo empregatício efetivo, que lhes confere estabilidade como servidor público. A estabilidade é definida por

Diniz (1998, p.20) como “um atributo do cargo público que assegura a continuidade da prestação do serviço público, que é de caráter permanente”. Explica ainda o pesquisador que é “uma propriedade jurídica do elo que ata a pessoa estatal ao servidor titular do cargo público de provimento efetivo”. Guimarães Filho (2004, p. 11) considera que tal relação é “firmada, de uma parte, pela pessoa estatal, porém remete a um cargo específico quando provê e chama a investir-se nele o servidor”. Guimarães Filho (2004, p. 11) distingue estabilidade de efetividade. De acordo com ele

O próprio texto constitucional faz tal distinção. O servidor estável há de ser efetivo, mas nem todo servidor efetivo é estável. Assim, a estabilidade é um atributo da efetividade e deriva do cumprimento de certas condições (decorre da aplicação de certos princípios, dentre eles o da legalidade, da isonomia e da eficiência) tais como de concurso público e aprovação em estágio probatório. A efetividade é uma qualidade do provimento de determinados cargos públicos.

Consideramos que a condição de estabilidade no exercício profissional impacta a percepção das condições de trabalho. Fernandes e Santos (2016, p. 416) ao analisarem a relação entre condição funcional docente e a percepção das condições de trabalho, mostram que o trabalhador “de forma geral, sofre determinações ‘do’ e ‘pelo’ trabalho, o mesmo ocorrendo com os trabalhadores da educação”. Maar (2006, p. 26) argumenta:

O sentido da questão da centralidade do trabalho está em sua relação com a sociedade. Por mais que haja consciência das condições que, pela centralidade do trabalho na formação social vigente, alienam os homens do próprio processo de trabalho, subordinando-os ao mesmo em vez de possibilitar que, por seu intermédio, se formem enquanto sujeitos.

Assim, consideramos que a equipe multiprofissional que atua no IFC – *campus* Araquari possui, ou pelos menos deveria possuir os atributos para usufruir de seu “tempo livre” como “crítica e contraposição ao trabalho, como momento de tomar consciência da prisão existente” (CROCHÍK, 2003, p. 72) no que se refere à condição estável de trabalho. Corroborando com as questões apresentadas por Maar (2006) anotamos que mesmo tendo a estabilidade garantida a carreira dos técnicos administrativos educacionais não prevê a garantia da substituição em casos de afastamentos previstos por lei. Sendo assim, observamos que esta condição ao invés de possibilitar a formação da equipe multiprofissional enquanto sujeitos, acaba por subordiná-la aos processos de trabalho.

Além dos dados de identificação dos participantes abordados até então, para o aprofundamento acerca da delimitação do perfil da equipe multiprofissional elencamos as

seguintes categorias: a trajetória escolar, a carreira profissional e a formação inicial e continuada, aspectos abordados daqui para diante.

4.5.2 Equipe multiprofissional e a sua trajetória escolar

Para compreensão sobre a trajetória escolar operamos com o conceito de *habitus*, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2011) e que consiste na compreensão de experiências anteriores que os agentes carregam consigo; ou seja, o sistema de regras, crenças e as histórias que o orientam a buscar determinado volume de capital, sejam estes econômico, escolar, cultural, social, político e/ou simbólico. Os sujeitos tendem a buscar determinados capitais de acordo com seus anseios, objetivos, exigências e/ou pressões sofridas.

O *habitus* designa os modos de ser de um indivíduo. Tais modos estão relacionados a um grupo social específico e se materializa de modo particular na “hexis”³ corporal. Designa igualmente o conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto que são tidos como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática social concreta. Nesse sentido, foi necessário compreender a trajetória escolar dos agentes participantes da pesquisa. Para tanto perguntamos sobre aspectos relevantes relacionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Médio e Superior. Os resultados de suas trajetórias formativas constam no quadro 07 abaixo.

Quadro 5 - Equipe multiprofissional a partir dos dados referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental da equipe multiprofissional do IFC – campus Araquari

| Identificação | Cursou Educação Infantil? | Tipo de instituição de ensino | Cursou o Ensino Fundamental em: |
|----------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|
| EM1 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| EM2 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Particular |
| EM3 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |

³ *Hexis* corporal integra a conformação propriamente física do corpo e a maneira de se apresentar (se vestir, se cuidar, se maquiar) e exprime o ‘ser profundo’, a verdadeira natureza da pessoa, segundo o postulado da correspondência entre o físico e o moral. Estes engendram o conhecimento prático ou racionalizado permitindo associar propriedades psicológicas e morais a índices corporais ou fisiognômicos (BOURDIEU, 2010, p. 41).

| | | | |
|-----|-----|-------------------------------|----------------|
| EM4 | Não | -- | Escola Pública |
| EM5 | Não | -- | Escola Pública |
| EM6 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que 66,6% dos participantes cursaram a educação infantil. Dentre estes, apenas um dos participantes cursou em uma instituição particular. Sobre o Ensino Fundamental verificamos que 75% dos participantes cursaram em Escola Pública. Portanto destacamos a relevância dos anos iniciais para a formação escolar de forma geral. Notamos que a escola pública se constituiu na trajetória de educação básica da equipe multiprofissional, um “*locus*” “*sine qua non*” para a aquisição do capital Escolar e, possivelmente de mobilidade social. Bourdieu (2007) opera com três conceitos fundamentais: capital cultural, capital econômico e capital escolar. A noção de capital cultural de Bourdieu incide sobre as práticas culturais. Estas, por sua vez, resultam de esquemas cognitivos valorizados e afetivos compreendidos como disposições. Bourdieu (2007) mostra que é a origem social o ponto de partida para a aquisição do capital cultural e do capital escolar. O volume de capital pela família acumulado, e transmitido por ela e pela escola, materializada por meio de diplomas ou títulos escolares, mostra o estabelecimento do capital cultural. Então, possuir este capital em maior ou menor volume “define o pertencimento à classe e cuja distribuição determina a posição nas relações de força constitutivas do campo do poder e, por conseguinte, das estratégias suscetíveis de serem adotadas nessas lutas” (BOURDIEU, 2007, p. 296), pois o capital social abarca um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 2008a, p. 67); este capital pode ser mobilizado pelos agentes que pertencem a esta rede, seja preservando ou transformando suas posições sociais.

Segundo Freire (1998), o processo de alfabetização envolve uma série de fatores, requer esforços e não se trata propriamente de apenas transferir à população algo pronto, acabado, mas sim estimular a capacidade de pensar.

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente

do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra (FREIRE, 1989, p.26)

Para que os alfabetizados façam parte deste processo como atores, é necessária uma educação que proporcione a colaboração valorizando a ajuda mútua para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. Essa educação é defendida por Freire em suas obras, em *Pedagogia do Oprimido* o autor traz à tona uma discussão que permanecerá vigente enquanto houver oprimidos. Para que a superação da opressão ocorra é necessária uma pedagogia que tenha como princípio o ponto de vista do oprimido, considerando seu contexto histórico.

Haja vista que a situação de opressão gera diferentes comportamentos nas pessoas que estão envolvidas, sendo que tais atitudes refletem a opressão vivenciada. (FREIRE, 1987). Portanto, a superação da opressão requer uma mudança na forma de pensar a educação, e isso é uma quebra de paradigma, pois enquanto houver a visão de educador-educando, onde o educador é quem detém o poder, a sabedoria e o educando é um mero receptor de conteúdos, haverá a reprodução de tal opressão. O modelo bancário de educação citado pelo autor faz com que se mantenha esta forma de pensar a educação estimulando a contradição educador-educando. (FREIRE, 1987), para que haja a superação dessa prática é necessária uma educação como prática da liberdade que está baseada no diálogo.

Corroborando com o autor, afirma-se que o significado de educar vai muito além das práticas que envolvem a sala de aula e escola em si, o processo de ensino e aprendizagem é o processo de troca onde educador e educando crescem como seres humanos. Destaca-se a importância do diálogo no contexto escolar para que tanto o educador quanto o educando vivenciem uma educação libertadora, comprometida com a justiça social, portanto, consciente de sua ação, ou seja, uma práxis educacional que proporcione a transformação social.

Nascimento (2007, p. 77) mostra que “o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho”. Sobre este ensino Kuenzer (2000, p. 13) observa:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Isto posto, o quadro abaixo mostra os dados referentes ao Ensino Médio e Superior da equipe multiprofissional do IFC – *campus* Araquari.

Quadro 6 - Equipe multiprofissional a partir dos dados referentes ao Ensino Médio e Superior

| Identificação | Cursou o Ensino Médio em: | Cursou o Ensino Superior em: | Instituição de ensino em que cursou o Ensino Superior: |
|----------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| EM1 | Escola Particular | Instituição Particular | Univille |
| EM2 | Escola Particular | Instituição Particular | Associação Catarinense de Ensino - ACE |
| EM3 | Escola Pública | Instituição Pública | Universidade Federal do Paraná |
| EM4 | Escola Particular | Instituição Particular | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| EM5 | Escola Particular | Instituição Particular | Associação Catarinense de Ensino - ACE |
| EM6 | Escola Pública | Instituição Particular | Universidade do Contestado |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O quadro apresenta os dados sobre a condição de estudos da equipe multiprofissional no Ensino Médio e Ensino Superior. Observamos que quando se refere ao Ensino Médio 66,7% dos participantes cursaram o Ensino Médio em escola particular. Quanto ao Ensino Superior 75% cursaram em uma instituição particular. Cursar o ensino médio em escola particular pode aparecer como uma estratégia familiar que lança mão da educação para sustentar suas posições de poder na sociedade. Tendo em vista que,

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação, [...] o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas (BOURDIEU, 2004, p.19).

Portanto, compreendemos que o capital escolar acaba sendo o entremeio entre as relações econômicas e culturais, assim, observamos que as famílias utilizam dessa estratégia, o capital escolar, para que seus filhos possam ocupar os diferentes espaços de poder presentes na sociedade, dentre eles: o capital econômico e o capital cultural. Pierre Bourdieu (2004, p. 21) sinaliza que, “a cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, [...] um

conjunto sistemático de bens e de propriedades”. Deste modo, as estratégias familiares contribuem para a aquisição do capital escolar, neste caso o capital escolar da equipe multiprofissional.

Por outro aspecto, o referido dado pode também denotar a ausência de oferta de Ensino Médio público na localidade onde os profissionais da equipe multiprofissional do IFC – *campus* Araquari residiam neste período de sua escolarização básica e superior.

4.5.3 Equipe multiprofissional e a carreira profissional

Para compreendermos sobre a carreira profissional como traço do perfil dos participantes da pesquisa, buscamos elencar questões relacionadas à empregabilidade anterior dos participantes, tendo em vista que tais aspectos colaboram para a formação profissional e, portanto, para a condução das atividades com os estudantes, sendo estes aspectos importantes quando buscamos problematizar qualitativamente o processo formativo. Tendo em vista que na sociedade há diferentes formas de vivenciar a cultura, o espaço universitário funciona como uma destas formas e orienta as experiências de futuro. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014a, p. 12) essa vivência não é

a mesma para o filho de um executivo de nível superior que, tendo tido mais de uma chance sobre duas de ir para a faculdade, encontra necessariamente em seu entorno social, e mesmo em sua família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para os filhos de um operário que, tendo menos de duas chances sobre cem de ascender, só conhece os estudos e os estudantes através de outras pessoas e por meios inteiros.

Balizadas pelos sociólogos compreendemos que a qualidade da formação profissional está diretamente relacionada ao contexto social e cultural no qual o agente está inserido; ou seja, o filho da classe trabalhadora terá um determinado tipo de formação, já o filho da burguesia receberá uma formação diferente. Assim, acreditamos que a escola pública objetiva “contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos” (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Outro aspecto abordado para o desenho do perfil da equipe multiprofissional foi o primeiro emprego. O quadro abaixo mostra as primeiras atuações profissionais.

Quadro 7 - Equipe multiprofissional pela atuação no primeiro emprego

| Identificação | Seu primeiro emprego foi em alguma instituição de ensino? | Descreva a área de atuação de seu primeiro emprego: | Qual era a função exercida? |
|----------------------|--|--|---|
| EM1 | Não | Indústria | Técnico Administrativo em Educação |
| EM2 | Não | Assistente de Recursos Humanos em empresa de Tecnologia | Assistente de RH |
| EM3 | Não | Bancária | Analista de processos de sinistro- Seguro Bancário |
| EM4 | Não | Serviços gerais em empresa de costura | Tirar fios das peças |
| EM5 | Sim | -- | Auxiliar de Educadora |
| EM6 | Não | Saúde Pública | Enfermeira Programa Estratégia Saúde da Família (ESF) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados demonstram que a primeira atuação de 83,3% dos participantes da equipe multiprofissional não ocorreu no campo da educação formal, provavelmente, pela formação inicial. Sabemos ainda, que no contexto educacional superior brasileiro, muitos estudantes precisam trabalhar e estudar durante o seu processo formativo, considerando a configuração da sociedade dividida em classes e grupos sociais. Tendo realizado este primeiro questionamento, foi pertinente perguntar acerca da área de atuação no primeiro emprego dos participantes da pesquisa; com o referido dado compreendemos que a equipe multiprofissional advém de atividades laborais distintas, sendo que muitas delas não possuem relação com o campo educacional.

A função exercida no primeiro emprego demonstrou diversidade: verificamos desde funções administrativas, sendo, de maneira geral, mais ampla, como também funções bem específicas. A partir deste dado refletimos acerca da reinvenção profissional ou redirecionamento de carreira, entendendo que estes profissionais tiveram que se desconstruir ao adentrarem no campo educacional, tendo em vista as demandas específicas apresentadas pelo campo. Além disso, cabe pensar sobre a importância da escolha do campo de atuação profissional, pois é fundamental que os profissionais tenham um conhecimento mínimo, sendo

que estarão num espaço onde suas ações impactam diretamente na vida, tanto dos docentes quanto dos discentes, já que ao entrar no campo educacional o profissional poderá vir a ocupar outros cargos que não apenas aquele para o qual foi designado, fez-se necessário conhecer os participantes da pesquisa também pelo exercício de função gratificada e/ou Cargo de Direção⁴.

Quadro 8 - Equipe multiprofissional pelo exercício de função gratificada

| Identificação | Qual foi o cargo exercido? | Por quanto tempo exerceu a referida função? |
|----------------------|--|--|
| EM1 | Não exerceu | – |
| EM2 | Coordenação do NAPNE Local e Vice-Coordenação do NAPNE Institucional | Entre 12 a 24 meses |
| EM3 | Coordenador de Moradia Estudantil- <i>campus</i> Araquari | Entre 24 a 36 meses |
| EM4 | Não exerceu | – |
| EM5 | Coordenação do Núcleo Pedagógico | Entre 12 a 24 meses |
| EM6 | Não exerceu | – |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como mostra a tabela, 50% dos profissionais exerceram alguma função gratificada. Em relação ao tempo exercido na função gratificada, 66,7% dos profissionais da equipe que exerceram função gratificada permaneceram entre 12 e 24 meses. Compreendemos que o exercício de uma função gratificada pode contribuir de maneira significativa para a formação dos profissionais, pois a prática de tais funções permitem que o profissional suplante os limites impostos por seu próprio campo de atuação. Esta “movimentação” proporciona um conhecimento maior de outras áreas, o que pode facilitar a comunicação e a compreensão de seu espaço sócio-ocupacional. Além disso, exige do profissional preparação para lidar com

⁴Designação em Função Gratificada (FG) e Função de Coordenador de Curso (FCC): Ato de investidura do servidor no exercício de Função Gratificada ou Função de Coordenador de Curso integrante ou não do quadro da Instituição, com remuneração prevista em lei. Nomeação em Cargo de Direção: Ato de investidura do servidor no exercício de cargo de direção integrante ou não do quadro da Instituição, com remuneração prevista em lei.

questões que são complexas e que demandam uma grande responsabilidade, pois ao coordenar uma equipe questões qualitativas sobre relacionamento interpessoal são importantes.

Para além de compreendermos acerca do exercício de funções gratificadas, um dado que nos suscita preocupação é que 50% dos participantes da pesquisa responderam que gostariam de ter seguido outra profissão. Ao descreverem o motivo pelo qual gostariam de ter seguido outra profissão e/ou carreira, eles/as assim se manifestam:

Na verdade sou extremamente identificada e feliz com a profissão e função que exerço hoje, mas tenho uma segunda faculdade de Tecnologia e Empreendedorismo e tenho um sonho de fazer Serviço Social. (EM2).

Tenho afinidade com diferentes áreas e acredito que poderia explorar outras possibilidades. (EM3).

Hoje gostaria de exercer a função de docente, tem a ver com minha formação inicial, gosto dos adolescentes, pelo plano de carreira e salário. (EM4)

Com a análise do referido dado questionamentos foram provocados: primeiramente no que se refere aos aspectos relacionados ao não querer seguir com a profissão: nesse sentido cabe refletir sobre o espaço sócio-ocupacional, como também acerca das questões que envolvem o contexto educacional na atual conjuntura do país. Temos experimentado o adensamento e a expansão de políticas neoliberais que privilegiam o mercado e os donos dos meios de produção no Brasil e com isso o trabalho torna-se cada vez mais subalternizado e com condições subumanas. O campo educacional, recebe tais influências externas que o fragilizam e precarizam quanto mais esta ordem avança. Bourdieu (2009, p. 97) argumenta que

A instituição, em termos de economia, só é completa e completamente viável se ela se objetiva duravelmente não somente nas coisas, isto é na lógica transcendente aos agentes singulares, de um campo particular, mas também nos corpos, isto é nas disposições duráveis a reconhecer e a efetuar as exigências imanentes a esse campo.

O fragmento tomado do sociólogo nos faz pensar que o Estado brasileiro, como instituição, tem funcionado no aspecto de dissipar as disposições duráveis que podem contribuir para a constituição da identidade docente, apropriada a partir do reconhecimento e efetuação próprios do campo educacional. A política Neoliberal como posição adotada pelo Estado, impacta em especial no campo educacional, posto que a primazia de tal política é o desmonte do setor público. Nos discursos do “dom” sobre algumas profissões como “missão sacerdotal”, como “vocação”, que ratificam o aspecto de que “nós fazemos”, em detrimento da constatação de que “somos feitos”; de que “escolhemos” em detrimento do reconhecimento de que “somos

escolhidos”, repousam sobre os agentes dotados de determinados *habitus* o imperativo do bom funcionamento dos diferentes campos (BOURDIEU, 2009, p. 112). Tais discursos contribuem para o estabelecimento de sentimentos de pertencimento a um grupo. Diante das condições enfraquecidas do campo educacional tais profissionais podem sentir-se em condições transitórias que podem fazer desejar migrar deste campo.

Antunes (2018, p. 60) considera que “temos presenciado uma expansão significativa de setores médios que, em seu processo de assalariamento, pelas formas de realização e vínculos que passam a assumir com o trabalho que desenvolvem, sofrem uma crescente proletarização”. Além disso,

No que concerne em particular às condições de saúde, os estudos revelam um quadro alarmante, em particular na energia elétrica, na extração e no refino de petróleo e na siderurgia, mas esse quadro se estende também para os professores, trabalhadores de call-center e telemarketing. Proliferam as LERs, o assédio moral (essa nova forma de controle e dominação dissimulada), o adoecimento e os padecimentos de todo tipo no corpo produtivo, físico, psíquico, mental. As mortes e os suicídios no trabalho se intensificam sob o silêncio midiático e a surdez institucional. Se tudo isso já não bastasse, a terceirização fragmenta ainda mais as possibilidades de ação e de consciência coletivas, incentiva a nefasta individualização das relações de trabalho, faz crescer a concorrência derivada do sistema de metas e competências, criando o cenário ideal para as empresas dificultarem ao máximo a atividade sindical em defesa dos direitos sociais do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 197).

Os dados apresentados anteriormente dizem respeito à carreira profissional; portanto, é fundamental debatermos acerca de estudos que se referem à profissionalização dos trabalhadores da educação. Na lógica neoliberal, a profissionalização percorre caminhos relacionados à nova direita, conforme todas as políticas educacionais. Shiroma e Evangelista (2010) relatam que diante das investidas do capitalismo os governos neoliberais desenvolvem políticas compensatórias que vão ao encontro do agravamento dos problemas sociais, para atender as demandas oriundas das sociedades ditas modernas; tais governos apresentam reformas que enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. Além disso, as reformas trazem consigo a noção de profissional impressa na racionalidade técnica e está ligada ao desenvolvimento da eficiência, da eficácia e da objetividade. Shiroma e Evangelista (2003, p. 65) compreendem que:

Refletir sobre profissionalização nesse contexto envolve ultrapassar a ideia de desenvolver nos profissionais, ou contratar profissionais, com competência, eficiência, qualidade, autonomia e responsabilidade, entendendo que as pessoas que não possuem tais características são completamente responsáveis por não desenvolvê-las. Sendo assim, há a prevalência da meritocracia nos

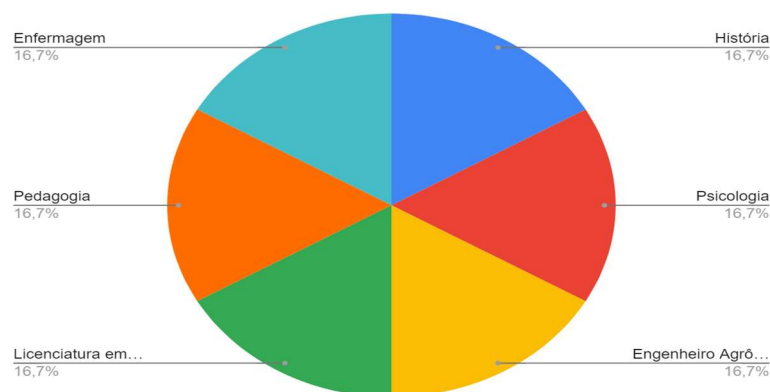
espaços públicos. Na contramão da proletarização e da meritocracia anunciada e desenvolvida nos cargos públicos defendemos que tais espaços sejam constituídos pelos princípios democráticos.

De acordo com as mesmas pesquisadoras a ideia da profissionalização docente suscitou poucos debates ao fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 e que tal noção, inspirada nos setores produtivos, foi transmutada para o campo educacional, ao ponto transformar um direito social constituído, o direito à educação, em mercadoria.

4.5.4 Equipe multiprofissional e a formação inicial e continuada

Refletir sobre a formação inicial e continuada da equipe multiprofissional requer termos consciência sobre o contexto educacional brasileiro, no qual há uma dualidade estrutural, sendo a educação constituída de duas formas, uma para formar mão de obra e outra para formar os intelectuais. Como podemos observar no gráfico a seguir há diferentes áreas relacionadas à formação inicial dos profissionais.

Gráfico 8 - Equipe multiprofissional pela área de formação inicial

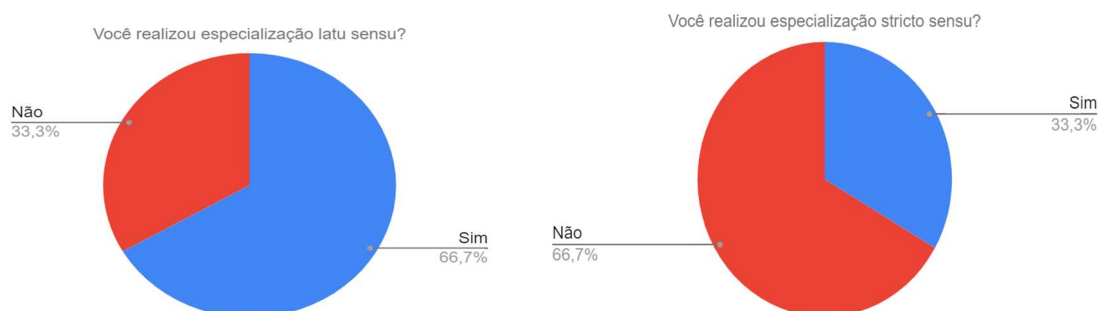


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados demonstram que cada um dos profissionais possui formações diversas entre si, observamos que algumas formações estão diretamente relacionadas ao contexto educacional, outras tem suas especificidades, que podem contribuir de maneira significativa para o atendimento e desenvolvimento de ações e/ou estratégias de atuação. Além de observarmos aspectos relacionados à formação inicial, foi pertinente verificar se os profissionais da equipe

multiprofissional realizaram algum curso de especialização, os gráficos a seguir nos trazem um panorama relacionado à questão.

Gráfico 9 - Equipe multiprofissional por curso de especialização *lato sensu e strictu sensu*



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre ter cursado especialização *lato* ou *stricto sensu* podemos observar que 66,7% dos profissionais realizaram curso de especialização *lato sensu*, esse dado se inverte no que refere a especialização *stricto sensu*, sendo de 33,3% dos profissionais cursaram a especialização *stricto sensu*, ou seja curso de mestrado. No que se refere a curso de doutorado verificamos que nenhum dos profissionais participantes da pesquisa o realizaram.

A partir desses dados observamos que a formação dos trabalhadores que constituem a equipe multiprofissional pode ser qualificada, pois a estabilidade profissional em consonância com os benefícios oriundos da própria carreira profissional, podem proporcionar aos profissionais condições de acesso e permanência e êxito nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

4.6 ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - *CAMPUS* ARAQUARI

Um dos primeiros aspectos a serem destacados nos resultados sobre as percepções da atuação refere-se à compreensão do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional. Foi relevante operar com perguntas subjetivas para tal análise; nelas os participantes puderam expressar sua opinião sobre o desenvolvimento do seu trabalho. Os questionamentos foram pensados com o objetivo de ouvir os agentes envolvidos na pesquisa. Os participantes

destacaram inicialmente os aspectos positivos e negativos relacionados à sua atuação na equipe multiprofissional.

As falas e transcrições que virão a seguir se referem aos aspectos positivos do trabalho desenvolvido. Na primeira resposta há um destaque para um aspecto relacionado com o “envolvimento com os alunos” (EM1). Observamos que a ideia de afetividade permeia o desenvolvimento do trabalho. Este sentimento é entendido por Sarnoski (2014, p. 03) como

[...] um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações [...] tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida.

Nesse sentido, esse “envolvimento” é positivo já que permite a/ao estudante e a/ao profissional a possibilidade do estabelecimento de uma relação afetiva que pode proporcionar conhecimento para ambos e permitir ao profissional estabelecer qual a melhor forma de encaminhamento e orientações relacionadas ao seu atendimento. Assim, tal “envolvimento” poderá permitir que a/o profissional atue de forma a atender aos interesses e as necessidades dos agentes envolvidos no processo.

As respostas obtidas nos mostraram um ponto positivo relacionado às percepções observadas pela equipe multiprofissional: “[...] acredito que a equipe é muito proativa e parceira, tentando sempre ajudar e respeitando o espaço profissional de cada um” (EM2); destacamos também a resposta: “uma equipe bem completa, com bastante profissionais envolvidos. O empenho em tentar ajudar os estudantes” (EM4). A proatividade e parceria elencadas pela/o participante da pesquisa EM2 demonstra que para o desenvolvimento qualitativo do trabalho é importante que a equipe multiprofissional tenha conhecimentos que não estejam apenas relacionados a sua formação inicial. Ser uma equipe proativa requer compreender as demandas trazidas e estabelecer um trabalho de parceria, na qual na maioria das situações os profissionais atuarão coletivamente para alcançar os objetivos almejados.

No campo educacional tal objetivo consiste em proporcionar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Podemos constatar tais pontos também nas seguintes respostas:

O trabalho de acompanhamento escolar desenvolvido em equipe multiprofissional possibilita compreender e atuar de modo integrado, sob uma perspectiva de formação integral dos sujeitos. A escola, quando conta com uma equipe multiprofissional, tem seu processo educativo enriquecido pelos diversos olhares e possibilidades de apoio e atuação junto à comunidade

escolar. EM5.

Acredito que o principal ponto positivo a ser destacado seja os diferentes olhares sob as situações que se apresentam, esta característica conciliada ao bem comum, ao respeito com as opiniões e a excelente capacitação dos profissionais, fazem a diferença. EM3

A atuação de forma integrada requer o rompimento com questões limitantes oriundas da própria profissão, como por exemplo: no contexto escolar não é possível pensar as questões de saúde, no caso da/o profissional enfermeiro/a, separadamente do processo de acompanhamento escolar, sendo que no desenvolvimento do trabalho em equipe cada um dos profissionais poderá contribuir de maneira significativa. Pensando nisso verificamos que um/a profissional expressa que a “multidisciplinaridade, troca de experiência visando integralidade na assistência, promoção e prevenção da saúde, prevenção da evasão escolar” (EM 6); notamos que as ações e as práticas são para atender o âmbito pedagógico.

Paralelamente aos aspectos positivos houve uma pergunta relacionada aos aspectos negativos, sobre a sua atuação na equipe multiprofissional. A partir das respostas apresentadas observamos falas relacionadas à falta de reconhecimento como “desprezo por parte dos docentes” (EM 1). Outro aspecto está relacionado à comunicação entre a equipe multiprofissional, os docentes e a gestão como afirmam EM2 e EM3:

Acredito que durante a pandemia já melhoramos um pouco, mas acredito que precisamos melhorar nossa comunicação entre os setores; Acredito que nosso trabalho deveria ser mais respeitado e acolhido entre os docentes e a gestão do campus, percebo que já evoluímos neste ponto também, mas às vezes, ainda sinto que nosso trabalho é mais valorizado pela Reitoria ou outros Campi do que pela Gestão Local; há muito insistimos na necessidade de mais um psicólogo, assistente social, enfermeiro e pedagogo, nosso campus é muito grande e cheio de particularidades para uma equipe para nossa realidade, pequena. (EM2)

Em relação às informações recebidas pela equipe multiprofissional, também acredito que o acesso às informações dificulta o seu trabalho, por vezes atores envolvidos no processo não transmitem mensagens importantes, que poderiam servir de base para o trabalho da equipe, esse atraso ou falta de comunicação com aqueles que detêm o conhecimento sobre tal, dificulta o trabalho e ação da equipe multiprofissional. (EM3)

Mesmo que haja a afirmação da necessidade de um trabalho integrado, alguns profissionais sentem a necessidade de reforçar esta integração como destaca EM4: “o trabalho

deveria ser mais integrado”. Anteriormente elencamos que o objetivo do trabalho é que ele seja desenvolvido de forma integrada, porém como podemos observar nas respostas verificamos que há “dificuldades muitas vezes de reunir toda a equipe para estudo de casos, devido às demandas” (EM6).

Nesse sentido, podemos refletir sobre as questões relacionadas à contratação, via concurso, de mais profissionais para atender a demanda existente no contexto escolar, pois sabemos que as “expressões” da questão social estarão presentes nesse espaço, que é permeado pelas desigualdades sociais. Verificamos que os próprios profissionais trazem esta pauta para que possam atuar e atender de modo mais amplo as demandas existentes. A argumentação de EM3 expressa esta pauta: “Sobre o reflexo da equipe, acredito que não há pontos negativos em sua atuação, acredito apenas que deveria haver mais profissionais em sua composição, principalmente em áreas complementares, a exemplo alimentação: Nutricionista”.

Além da necessidade de outros profissionais, destacamos a importância da criação de uma política na própria rede de Educação Profissional e Tecnológica, visando o fortalecimento das ações desenvolvidas pelos/as profissionais e para além dessa rede, a criação de uma política na rede de educação básica com a previsão de profissionais que possam atuar em equipe multiprofissional, visando a qualificação para a formação humana.

Falta de uma política que garanta para todas as escolas públicas, a existência de equipes multiprofissionais em cada unidade. Carência de estudos e formação continuada para o desenvolvimento de trabalho articulado das equipes multiprofissionais no âmbito educacional. (EM5).

A partir das falas trazidas pelos profissionais que compõem a equipe multiprofissional, elencamos a necessidade de constituição de uma política interna no Instituto Federal Catarinense que possa orientar e articular o trabalho já desenvolvido; tal ação possibilitará a discussão entre os profissionais, sendo que estes poderão demonstrar as necessidades de suas áreas do conhecimento elencando as necessidades que emergem no cotidiano. Além disso, a construção de uma política envolve o desenvolvimento de um trabalho coletivo, que também é espaço de formação e capacitação.

Observamos que os pontos positivos precisam ser fortalecidos para que haja uma construção da identidade multiprofissional; já no que se refere aos pontos negativos destacamos que estes precisam ser abordados conjuntamente e melhorados. Portanto, para compreendermos a atuação multiprofissional sob uma perspectiva de totalidade, observando os vários agentes envolvidos no processo pedagógico, é pertinente compreender os impactos dessa atuação no

desenvolvimento do trabalho docente. Assim, a próxima seção deste estudo se debruça sobre os impactos da atuação da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do IFC - *campus* Araquari.

5 CONSTITUIÇÃO DA FISIONOMIA DO CORPO DOCENTE DO IFC - *CAMPUS* ARAQUARI

A presente seção se dedica a “desenhar” a fisionomia dos docentes que exercem sua função no IFC – *campus* Araquari. Para tanto, buscamos compreender a realidade na qual estes docentes estão inseridos; ou seja, realizamos um levantamento de dados sobre o perfil profissional dos docentes a partir das seguintes categorias para análise: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e Formação Inicial e Continuada.

5.1 PERFIL PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE *CAMPUS* ARAQUARI

Neste subitem do estudo buscamos delinear o perfil profissional do Corpo Docente IFC – *campus* Araquari. Sobre as questões inerentes à profissão, Valle (2003, p. 82-83) destaca como relacionadas às formas históricas pelas quais a sociedade se organiza. Para esta socióloga envolve aspectos como a

[...] categorização das atividades de trabalho que constituem apostas políticas, inseparáveis das relações entre o Estado e o indivíduo [...] formas históricas de realização própria, dos quadros de identificação subjetiva e de expressão dos valores de ordem ética, que têm significados culturais. [...] formas históricas de coalizão de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter um fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para suas atividades, uma clientela assegurada para seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada, um reconhecimento de sua especialização.

Já a noção de profissionalização figura como uma prática construída socialmente e politicamente determinada que enreda relações de poder, responsabilidade profissional, “visões de mundo”, linguagem apropriada, interlocutores específicos, regras a obedecer, rituais, simbologias operacionalizações destinadas a produzirem e a reproduzirem tal mundo: processo que “[...] nunca é neutro e desprovido de implicações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 48). De acordo ainda com Popkewitz (1997, p. 49), não possui significados intrínsecos; só podem ser compreendidos quando relacionados “[...] a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais”.

Shiroma (2003) analisa profissionalização como o processo pelo qual uma semiprofissão vai gradualmente agregando os critérios que constituem uma profissão; pauta-se em dois elementos: o primeiro é a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do *status* de profissão por meio do reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações,

umentando as credenciais requeridas para exercê-la; o outro elemento é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes. Exige trunfos instigadores do “[...] engajamento individual e coletivo e a consolidação do *status* da profissão [...] neutralizando a noção de identidade menor: *subprofissão, pseudoprofissão, profissão marginal, quase-profissão ou semiprofissão*” (VALLE, 2003, p. 85, grifos da autora). A profissionalização figura no centro das expectativas dos profissionais modernos e é demarcada por fatores históricos, legais, político-institucionais, político-sindicais e individuais.

Consideramos que o perfil profissional do corpo docente do *campus* Araquari está articulado a outras variantes como, por exemplo, seus dados pessoais e suas trajetórias escolares que debateremos a seguir.

5.1.1 Corpo Docente e os dados pessoais

Os dados pessoais contribuíram para compreender a condição de origem dos docentes participantes da pesquisa. Esta condição de origem, na acepção de Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) podem ser definidoras de oportunidades, de objetivações da vida e do trabalho: “de todos os determinantes, [o mundo de origem é] o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência [...] e primeiramente às condições de existência”. Melo (2014, p. 76) ao pensar estas condições de origem, as observa “como o espaço no qual [se] realizaram suas experiências corporais, de modo inconsciente e imediato” e no qual podem ser arquitetadas as representações. Considerando o mundo de origem, os processos de socialização profissional são distintos no interior de um mesmo campo. Melo e Vale (2013, p. 94) demonstram que

A socialização profissional concede legitimidade social ao indivíduo, posiciona-o em um lugar social específico, atribui-lhe um estado reconhecido e incorporado por meio da eficácia simbólica contida nos ritos sociais solenes e públicos, construídos nos tempos e espaços distintos ocupados no interior da profissão e do ofício.

Pertencer a uma profissão é “compor um corpo *sui generis* entre o indivíduo e a comunidade, estreitado por laços morais e legais” (MELO; VALE, 2013, p. 94). Neste aspecto, temos como fundamental conhecer o “mundo de origem” para compor o perfil dos docentes que compõem o “corpus” da pesquisa e para compreender os aspectos que envolvem esse processo complexo. Cabe salientar também, no que diz respeito ao instrumento de coleta de

dados, questões acerca da relação entre o pesquisador e o pesquisado e na importância deste no processo. Stake (2011, p. 46) orienta:

Quando pensamos em usar instrumentos em uma pesquisa, é necessário incluir os seres humanos como alguns dos principais instrumentos. Os seres humanos são os pesquisadores. Os seres humanos são os sujeitos dos estudos. Os seres humanos são os intérpretes e nesse grupo estão incluídos os leitores dos nossos relatórios).

Considerando que o processo de pesquisa qualitativa envolve a participação dos seres humanos, destacamos a empatia como ponto fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois ainda segundo Stake (2011, p. 57) “um dos sinais da investigação empática é o fato de o indivíduo ser uma pessoa complexa, semelhante em muitos aspectos a outras pessoas, mas singular em personalidade e situação de vida”. Seguindo a mesma lógica, buscamos compreender e analisar os dados sob o olhar de uma investigação empática. É importante lembrar que as análises foram efetuadas a partir dos 23 questionários recebidos e os docentes estão identificados como CD (Corpo Docente) seguidos por um dígito, identificados de 1 a 23. Analisando os dados pessoais, os questionários apresentaram os seguintes dados:

Quadro 9 - Corpo Docente pela categoria dados pessoais

| Identificação | Sexo | Identidade de gênero | Idade | Cidade em que reside | Servidor(a) |
|----------------------|-------------|-----------------------------|--------------|-----------------------------|--------------------|
| CD 1 | Feminino | Heterossexual | 48 anos | Joinville | Substituto(a) |
| CD 2 | Feminino | Heterossexual | 37 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 3 | Masculino | Masculino | 36 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 4 | Feminino | Feminino | 38 anos | Florianópolis | Efetivo(a) |
| CD 5 | Feminino | Não informada | 38 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 6 | Feminino | Não informada | 37 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 7 | Masculino | Idem resposta acima | 41 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 8 | Feminino | Mulher cis | 45 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 9 | Masculino | Homem | 40 anos | Balneário Piçarras/Floripa | Efetivo(a) |
| CD 10 | Masculino | Masculino | 40 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 11 | Feminino | Feminino | 47 anos | Barra Velha | Efetivo(a) |
| CD 12 | Masculino | Não informada | 43 anos | Joinville | Substituto(a) |
| CD 13 | Feminino | Mulher | 45 anos | Joinville | Efetivo(a) |

| | | | | | |
|-------|-----------|---------------|---------|----------------------|------------|
| CD 14 | Masculino | Não informada | 39 anos | Guaratinguetá-SP | Efetivo(a) |
| CD 15 | Masculino | Não informada | 55 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 16 | Masculino | Masculino | 62 anos | Araquari | Efetivo(a) |
| CD 17 | Feminino | Feminino | 48 anos | Barra Velha | Efetivo(a) |
| CD 18 | Masculino | Hetero | 40 anos | São Francisco do Sul | Efetivo(a) |
| CD 19 | Feminino | Feminino | 51 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 20 | Masculino | Não informada | 37 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 21 | Feminino | Não informada | 46 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 22 | Masculino | Não informada | 44 anos | Joinville | Efetivo(a) |
| CD 23 | Feminino | Mulher | 57 anos | Balneário Camboriú | Efetivo(a) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebemos que dentre os docentes que responderam a pesquisa 52,2% são do sexo feminino e 47,85% do sexo masculino. Mesmo tendo constatado um percentual de mulheres maior atuando como docentes é importante problematizar questões relacionadas à feminização do magistério.

Observamos que os processos de feminização do magistério, profissão exercida essencialmente no campo educacional, nas escolas e nas universidades, as condições de desigualdades entre mulheres e homens ainda prevalecem. A feminização do magistério diz respeito, mais especificamente, à docência exercida na Educação Básica. Demartini e Antunes (2002, p. 70) afirmam que

A entrada das mulheres no magistério reforçou as imagens de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não tinham encontrado uma ocupação mais bem remunerada.

Entre o corpo docente pesquisado há um número considerável de homens (11) atuando na Educação Profissional e Tecnológica; neste sentido pode estar relacionado à própria constituição histórica da instituição como de ensino agrícola e agropecuário profissionalizante e a perenidade desta cultura. A educação profissional neste aspecto remete ao trabalho “bruto”, braçal de trato com a terra e com rebanhos inicialmente desenvolvido por homens e que avança

para os conhecimentos tecnológicos, como a mecanização, que “nasce” para atender aos interesses do mercado. Carvalho (2012, p. 2) mostra que

O conhecimento tecnológico produzido pelas mulheres no ambiente doméstico não era considerado útil para o mercado capitalista e representava, digamos assim, um conhecimento de ‘segunda classe’, desvalorizado e não científico. Assim, ciência e tecnologia foram construídas majoritariamente por homens, dentro de uma lógica masculina.

Para Bourdieu (2014, p. 131-132), são as antigas estruturas da divisão sexual do trabalho que determinam tanto as mudanças (aumento do número de mulheres no ingresso nas carreiras) como as permanências (conservação de carreiras como redutos masculinos), e atuam por meio de três princípios: o primeiro seria que a função das mulheres é um prolongamento das atividades domésticas “ensino, cuidado e serviços”; a segunda, que as mulheres não podem assumir posições de comando, sendo relegadas à função de ajudantes (subordinadas), e o último que concede aos homens “[...] o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas”. Os dados deste estudo revelam que pode estar ocorrendo uma alteração na cultura escolar do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari, que era essencialmente masculina, pois, atualmente, entre os respondentes da pesquisa há 12 mulheres, em face aos 11 homens que participaram do estudo. Isso pode estar relacionado a nova institucionalidade do IFC, que possui como finalidade a oferta da Educação Básica, com os cursos de Ensino Médio Integrados.

Observamos também a faixa etária dos participantes: em relação à idade há uma variação entre os 36 e 62 anos. A referida variação pode ocorrer por fatores como a realização da formação superior ou pela entrada no mundo de trabalho; neste aspecto assumir a função docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior (especificidade da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), não é uma condição definidora ou que está relacionada a ter maior ou menor experiência profissional.

Outro dado que suscita observação está relacionado ao município de residência dos profissionais que compõem o corpo docente do *campus* Araquari. Constatamos que a maioria dos docentes reside na cidade de Joinville: 65,2% residem no referido município. Apenas um docente reside no município onde o *campus* está localizado. A partir deste dado, pensamos sobre as razões que podem levar estes profissionais a não escolher o município de Araquari para residir. Nesse sentido, levantamos aspectos relacionados à falta de infraestrutura do município, relacionada à saúde, lazer e moradia. Compreendendo que é “[...] na cidade se configuram e se definem as relações socioespaciais materializadas por intermédio de um tempo

histórico-político e cultural” (SILVEIRA; FERNANDES; PELLEGRINI, 2014, p. 31), sabe-se da importância de que as cidades disponham de infraestrutura adequada para que tais relações sejam desenvolvidas de maneira saudável, pois:

A noção de cidade saudável pressupõe muito mais que o acesso a bens materiais, infraestrutura e serviços urbanos, como os de saúde. Ao contrário, uma cidade saudável é aquela que incorpora ao desenvolvimento socioeconômico a inclusão sociocultural e a proteção à vida como requisito de manutenção dos aspectos valóricos intrínsecos à condição humana e ao meio ambiente. Se a cidade está doente desde sempre, é algo que requer aprofundamentos científicos para elucidar questões sobre sua própria constituição territorial. Não se trata, porém, de curar a cidade, mas de torná-la um espaço coletivo movido pela equidade social, cultural e com responsabilidade ambiental (SILVEIRA; FERNANDES; PELLEGRINI, 2014, p. 62).

Nesse viés, os determinantes para a escolha de cidades para residir envolve não apenas a disposição de boa estrutura física, mas também, os aspectos fundamentais para a manutenção da vida humana, conforme apontam os autores; contudo as cidades brasileiras encontram-se com “acentuado abismo social e a criticidade físico-espacial. Tais aspectos, seus desdobramentos e consequências para a vida urbana, indicam o quão inadequadas são as cidades desde a sua origem, com expressivo acúmulo do déficit de infraestrutura” (SILVEIRA; FERNANDES; PELLEGRINI, 2014, p. 32). Essa demanda tem gerado cada vez mais cidades doentes, levando ao êxodo de uma cidade para outra ou até mesmo de pessoas que trabalham em regiões muito distantes de suas residências, o que pode gerar uma sobrecarga de trabalho e cansaço excessivo.

Bourdieu (2013, p. 137) ao analisar o espaço social e espaço físico apropriado mostra que “a capacidade de dominar o espaço apropriado, notadamente apropriando-se (material ou simbolicamente) dos bens raros (públicos ou privados) que aí se encontram distribuídos, depende do capital possuído”. Neste sentido, o volume de capital apropriado pelos docentes do *campus* Araquari, permite a estes grupos “manter à distância pessoas e coisas indesejáveis e, ao mesmo tempo, aproximar-se das pessoas e coisas desejáveis, minimizando assim o dispêndio (notadamente de tempo) necessário para delas se apropriar” (BOURDIEU, 2013, p. 137). Assim, distinguem-se daqueles “que são desprovidos de capital [que] são mantidos à distância, seja física ou simbolicamente, dos bens socialmente mais raros, e condenados a conviver com as pessoas ou bens mais indesejáveis e menos raros” (BOURDIEU, 2013, p. 137).

Domingues (1999, p. 55) mostra que “a densidade funcional e relacional das cidades é mais importante do que a sua densidade populacional”. Sobre a mesma questão Wilhelm, (1979, p. 65) complementa:

Não é possível pensar em cidade sem pensar em vida urbana [...] uma população é formada por indivíduos que, ao nível das suas atividades cotidianas, estabelecem e recriam subsistemas de vida [...]; esta escolha de subsistemas significativos determina não só o caráter dominante de uma cidade, como também, em última análise, a sua forma física.

Neste sentido Soares (2018, p. 74) também argumenta:

Os lugares têm influência sobre os indivíduos. Uma vez ela pode ser de índole positiva ou negativa, conduzindo à valorização ou estigmatização dos indivíduos. A estigmatização decorrente dos lugares é um assunto que tem merecido atenção. Um espaço rotulado como sendo desfavorecido, problemático e degradado conduz facilmente à ideia de que quem lá vive partilha destas características.

Vivemos em uma sociedade estigmatizadora. Goffman (1982, p. 6) mostra que um estigma é compreendido como “referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” considerando que pode ferir com “alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresenta” (GOFFMAN, 1982, p. 5). Para este teórico as pessoas são classificadas socialmente e a elas são atribuídas adjetivações consideradas “comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”; assim, “quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ (GOFFMAN, 1982, p. 5); “se seus atributos o tornam diferente dos demais, se encontra em uma posição menos desejável” (MONTAGNOLI; SILVA; MELO, 2020, p. 41).

Assim sendo, os/as docentes com os/as quais dialogamos, não vivenciam a experiência de estar “acorrentados” ao lugar de trabalho, tendo em vista que estão revestidos de um poder simbólico garantido pelo volume de capital, que permite o distanciamento da proximidade física (residência) deste lugar em relação aos bens raros, como a vida em uma cidade considerada como

O espaço propriamente político de dominação [definido] pela relação que se estabelece entre a distribuição dos poderes e dos bens no espaço geográfico e a distribuição dos agentes neste espaço, sendo a distância geográfica em relação aos bens e poderes um bom índice de poder (BOURDIEU, 2011, p. 127).

Na distribuição espacial geográfica podem ocorrer oportunidades desiguais de acessar em termos materiais ou simbólicos os bens duráveis; estas oportunidades são definidas “na relação entre a distribuição espacial dos agentes – definidos inseparavelmente como corpos localizados e como detentores de capital – e a distribuição dos bens ou serviços socialmente disponíveis” (BOURDIEU, 2013, p. 137-138). Para Bourdieu (2013, p. 138) esta é uma “forma objetivada de um estado das lutas sociais pelo que se pode denominar os lucros do espaço”.

Outro aspecto a ser evidenciado na composição do perfil dos docentes participantes do estudo é o vínculo empregatício: 91,3% dos docentes respondentes possuem um vínculo efetivo. Refletindo sobre as questões relacionadas ao vínculo empregatício, reafirmamos a relevância do ingresso dos docentes por meio de concurso público, pensando na qualidade das condições de trabalho e na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Tendo em vista que o plano de carreira, permite a dedicação exclusiva, tal condição pode contribuir diretamente para a qualidade do ensino, corroborando com a finalidade do Instituto Federal Catarinense de ofertar educação profissional e tecnológica, com os aspectos relacionados a verticalização do ensino e com o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão.

Retomamos neste aspecto a questão da estabilidade como requisito para o exercício de uma função docente qualificada. Barros (2012, p. 9) nota:

um fator comum aos discursos colhidos [é] a relação entre a estabilidade, a precarização do trabalho e a opção pelo serviço público. A estabilidade é vista como uma forma de se sentirem protegidos frente a precarização do trabalho que atinge de forma mais visível o emprego privado e também a possibilidade de planejamento financeiro, no campo pessoal e profissional, que a estabilidade permite.

Em um contexto marcadamente instável onde quase todos os setores sociais, o serviço público caracteriza-se como “território privilegiado da estabilidade garantida pelo Estado, como grande empregador” (BARROS, 2012, p.17). No entanto, em que pese a condição de trabalho estável, o servidor público como categoria vem sofrendo constante precarização em seu trabalho em contraposição à “conotação daquilo que é seguro, permanente e não sujeito a mudanças”. Considerando as grandes alterações sofridas no campo do trabalho, o termo estabilidade parece ter perdido espaço para um cenário de profundas e constantes transformações e instabilidades” (BARROS, 2012, p. 29). No que diz respeito a instabilidade Laval (2004, p. 9) mostra em seus estudos que “os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas”.

Neste sentido, tais condições de trabalho afetam diretamente a qualidade da educação. Dourado e Oliveira (2009) compreendem o conceito de qualidade da educação, considerando suas múltiplas significações e dimensões, pois envolve o desenvolvimento de práticas intra e extraescolares comprometidas com as questões socioeconômicas e compromisso com a gestão democrática. Os autores elencam as múltiplas dimensões e as associam a estas,

[...] à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 212).

Davok (2007, p. 505) também acerca da qualidade na educação compreende que “o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais” que podem consolidar a identificação com o campo educacional. Davok (2007, p. 506) explicita ainda que qualidade em educação implica em múltiplas interpretações:

No marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Sobre a mesma questão, Demo (2001) ao analisar a relação entre educação e qualidade a relaciona à ação humana. Neste aspecto a qualidade se faz a partir da ação humana na quantidade. Para Demo (2001) a qualidade figura em uma dimensão de intensidade de um fenômeno em articulação com a quantidade. Assim Demo (2001, p. 10) explicita:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter.

Demo (2001, p. 14) distingue também qualidade formal de qualidade política. A primeira é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e a última reside na participação do indivíduo como

requisito básico: diz respeito “a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Davok (2007, p. 506) mostra que “a expressão ‘qualidade educacional’ tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições”.

Dessa forma, a participação e criação relacionada aos aspectos qualitativos podem não estar presentes, já que eficiência, eficácia e efetividade são medidas através de dados quantitativos, nesse sentido,

[...] procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoce, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem quanto para aqueles que são suas vítimas (BOURDIEU, 1992, p. 222).

Vemos então que Bourdieu nos alerta que o sistema educacional leva a exclusão. por ser medido através de índices numéricos, portanto, compreendemos que tal sistema não deve ser medido apenas por este método, haja vista que o sistema educacional de um país se constitui num conjunto de instituições que poderão estar relacionadas ao seu desenvolvimento socioeconômico.

Para compreendermos sobre os caminhos escolares traçados pelo corpo docente definimos a categoria trajetória escolar dos docentes participantes da pesquisa como um dos aspectos constituintes do seu perfil. É sobre suas trajetórias durante o percurso escolar que nos debruçamos na subseção que segue.

5.1.2 Corpo Docente e a trajetória escolar

Temos como ponto de partida o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (2009, p. 87), como

condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Sobre *habitus* Dubar (2020) esclarece: a reprodução da ordem posta pode ser alterada diante de situações novas, porém tal reprodução existe tanto para manter as posições antigas quanto para a busca de novas posições. Melo (2014, p. 79), acerca do movimento relacional entre formação e trajetória escolar, assinala a importância de

aprender tal formação como resultante da incorporação de um determinado *habitus*. Esse *habitus*, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao trânsito desses agentes em um determinado campo, no qual eles ocupam uma posição demarcada, que lhes permite desenvolver disposições e posições, de acordo com o seu volume de capital. Desse modo, o entrecruzamento entre o *habitus*, o campo e o volume de capital é relevante para esse entendimento.

Sendo assim, torna-se fundamental a compreensão da trajetória escolar deste grupo de docentes a fim de refletir acerca de diferentes possibilidades de atuação profissional. Inicialmente perguntamos se os docentes haviam cursado a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Quadro 10 - Corpo Docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

| Identificação | Cursou Educação Infantil? | Tipo de instituição de ensino: | Cursou o Ensino Fundamental em: |
|---------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| CD 1 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 2 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 3 | Não | -- | Escola Particular |
| CD 4 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 5 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Particular |
| CD 6 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Particular |
| CD 7 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| CD 8 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 9 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| CD 10 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Particular |
| CD 11 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 12 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 13 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 14 | Não | -- | Escola Pública |
| CD 15 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Pública |
| CD 16 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Particular |
| CD 17 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Pública |

| | | | |
|-------|-----|-------------------------------|-------------------|
| CD 18 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| CD 19 | Não | -- | Escola Particular |
| CD 20 | Sim | Instituição de Ensino Privada | Escola Particular |
| CD 21 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| CD 22 | Sim | Instituição de Ensino Pública | Escola Pública |
| CD 23 | Não | -- | Escola Pública |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A educação infantil⁵ é uma das etapas do percurso formativo relevante, tendo em vista tratar-se dos primeiros processos de socialização escolar que contribuem para o desenvolvimento tanto do processo de ensino e aprendizagem, quanto pessoal e social. O percurso da educação infantil envolve questões que transcendem o ato de cuidar das crianças: “a historiografia tem mostrado que a infância é uma produção histórica, que na história novos imaginários e novas verdades vão sendo construídos”. (ARROYO, 2008, p. 121). Sendo assim, a educação infantil foi um momento crucial na vida desses agentes. No que se refere aos aspectos relacionados a educação infantil destacamos a socialização como fundamental nas relações sociais, pois é

[...] um tipo de organização social que não prevê uma separação funcional entre o contexto de vida das crianças e o contexto de vida dos adultos. Tal separação, ao contrário, é estrutural na moderna sociedade industrial, onde a presença dos adultos nos diferentes espaços sociais é ordenada em função do sistema de produção e na qual a escola tem um papel fundamental, considerada como lugar adequado, por excelência, para a presença das crianças. A infância requer a escola, assim como a escola ‘produz’ a infância (BECCHI apud GOMES, 2008, p. 88 - 89).

É importante considerar que no espaço escolar “a socialização se desenrola a partir do momento em que há uma interação contínua entre indivíduos que tenham algo a ensinar e indivíduos que tenham algo a aprender” (CUNHA, 2013, p. 90). Assim sendo, a educação infantil pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de diversas habilidades e funções necessárias para a vida adulta. Ao observarmos que 52,2 % dos docentes participantes da pesquisa cursaram a educação infantil, inferimos que o acesso a este ensino possibilitou os passos iniciais para a constituição de um estilo de vida distinto, dado pelo “peso relativo da

⁵ A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, a educação infantil passa ser obrigatória: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (BRASIL, 1996)

educação familiar e da educação propriamente escolar [que] varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social” (BOURDIEU, 2007, p. 9). Dos participantes que cursaram a Educação Infantil, metade destes estudou em uma instituição pública.

O Ensino Fundamental é uma etapa obrigatória do percurso escolar e está regulamentado na Constituição Federal (CF) de 1988, quando estabelece em seu Artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, 1988, p. 124). De acordo com a CF esta etapa da educação é entendida como básica, obrigatória e gratuita.

Além da CF, outras leis regulamentam os processos educacionais; dentre estas, salientamos a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que define em seu Artigo 32: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996). Fica evidente que esta etapa educacional é crucial na vida das pessoas não apenas no que tange ao aprendizado de conceitos e disciplinas, mas também no que diz respeito a formação social, sendo que a mesma lei prevê o desenvolvimento de valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Sobre o tipo de instituição em que os participantes cursaram o Ensino Fundamental, observamos que a maior parte dos docentes cursou em uma instituição de Ensino Pública, ou seja, 69,6 %. Já em relação ao Ensino Médio, de acordo com o quadro abaixo, observamos que este quadro se modifica: a incidência maior é de participantes que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares totalizando 52,2 %.

Quadro 11 - Corpo Docente no Ensino Médio e no Ensino Superior

| Identificação | Cursou o Ensino Médio em: | Cursou o Ensino Superior em: | Nome da instituição |
|----------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--|
| CD 1 | Escola Particular | Instituição Particular | Universidade de Passo Fundo (UPF) |
| CD 2 | Escola Pública | Instituição Pública | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) |
| CD 3 | Escola Particular com bolsa | Instituição Pública | Universidade Federal de Santa |

| | | | |
|-------|-----------------------------|----------------------------------|--|
| | | | Catarina (UFSC) |
| CD 4 | Escola Pública | Instituição Particular | Universidade de Passo Fundo (UPF) |
| CD 5 | Escola Particular | Instituição Pública | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| CD 6 | Escola Particular | Instituição Pública | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| CD 7 | Escola Pública | Instituição Pública | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| CD 8 | Escola Pública | Instituição Particular com bolsa | Univille |
| CD 9 | Escola Particular | Instituição Pública | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) |
| CD 10 | Escola Particular com bolsa | Instituição Pública | Universidade Federal do Paraná (UFPR) |
| CD 11 | Escola Particular | Instituição Particular | FURB |
| CD 12 | Escola Pública | Instituição Pública | UFU |
| CD 13 | Escola Pública | Instituição Particular com bolsa | UNIVILLE |
| CD 14 | Escola Particular | Instituição Pública | Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG/UNESP) |
| CD 15 | Escola Pública | Instituição Particular com bolsa | Instituto Mackenzie |
| CD 16 | Escola Pública | Instituição Pública | Universidade Federal do Paraná (UFPR) |
| CD 17 | Escola Particular | Instituição Particular | FURB – Blumenau |
| CD 18 | Escola Pública | Instituição Particular | Centro Educacional Leonardo da Vinci |
| CD 19 | Escola Particular | Instituição Pública | Universidade Federal do Paraná (UFPR) |
| CD 20 | Escola Particular com bolsa | Instituição Particular | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| CD 21 | Escola Pública | Instituição Particular | Unoesc- Joaçaba |
| CD 22 | Escola Pública | Instituição Pública | Universidade Federal de São Paulo (USP) |
| CD 23 | Escola Particular com bolsa | Instituição Particular | Univille |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados demonstram que 52,2 % dos participantes realizaram o Ensino Médio em escola particular e 47,8 % em escolas públicas. Estes dados evocam as pesquisas que já denunciam as determinações históricas deste ensino no Brasil. Assim, cursar o Ensino Médio em uma instituição particular pode ser uma estratégia para tentar garantir uma vaga na

Universidade pública. Trevisol e Nierotka (2016, p. 23) ao analisarem o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares na universidade pública anotam:

Enquanto 87,3% dos alunos de ensino médio frequentam escolas públicas, no ensino superior esse percentual é de apenas 27%. Os filhos dos mais pobres estudam em escolas públicas até o final da educação básica e, ao se depararem com as dificuldades de ingresso nas universidades públicas, decorrentes do limitado número de vagas e da concorrência, buscam as IES privadas para obterem sua formação de nível superior.

A partir dos dados coletados refletimos sobre a importância da oferta da educação fundamental pública, tendo em vista que esta proporciona o acesso a todas as pessoas que não possuiriam condições socioeconômicas de adentrar no espaço escolar. Laval (2004, p. 19) afirma que a escola pública está estremecida, está em perigo, quando são introduzidos em seu funcionamento mecanismos de mercado como, por exemplo a

Promoção da ‘escolha das famílias’, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e ‘leve’, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não têm grande coisa a ver com a ‘escola única’. O novo modelo de escola funciona com a ‘diversidade’, a ‘diferenciação’ em função dos públicos e das ‘demandas’.

Laval (2004, p. 19) afirma ainda:

É esta lógica que se vê trabalhar no mercado da formação permanente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução.

Ao realizar o questionamento “Mutações ou destruição da escola?” Laval (2004, p. 19) argumenta que ela “engaja o sentido da vida individual e coletiva, [...] liga passado e futuro e mistura gerações; a educação pública é também um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas”. Ao refletirmos sobre essas questões, observamos que os interesses do mercado acabam prevalecendo no campo educacional, os perigos de seguir a lógica de renda e qualificação que as empresas querem impor são ainda maiores, pois exige lidar com um capitalismo cada vez mais volátil em que ciclos econômicos, ciclos de emprego e ondas tecnológicas “determinam o imprevisível na demanda”.

A defesa da universalidade das credenciais emitidas pelas escolas é necessária para contrariar a crescente fragmentação que resulta da oferta de formação profissional. O neoliberalismo defende que as instituições, incluindo as públicas, devem servir à máquina

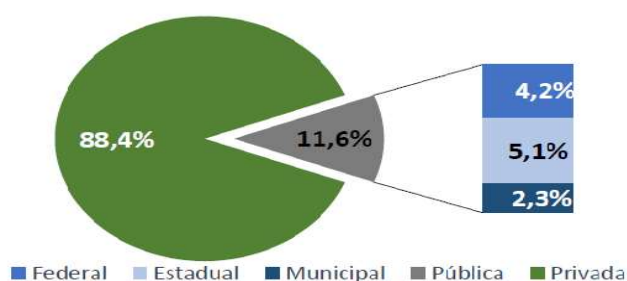
econômica em detrimento de qualquer outro fim, no entanto, defendemos que “a escola não é uma empresa”.

Já no que concerne ao Ensino Superior, também observamos uma mudança se comparada às instituições onde os docentes realizaram o Ensino Médio. A partir do quadro anterior, observamos que a maioria dos participantes cursou o Ensino Superior em uma instituição de ensino superior pública, ou seja, 52,2% dos participantes da pesquisa. Diante dos dados apresentados cabe refletir sobre uma importante afirmação de Bourdieu (2014, p. 97) no que se refere ao sistema de ensino:

[...] numa população que é produto da seleção, a desigualdade de seleção tende a reduzir progressivamente e às vezes a anular os efeitos da desigualdade ante a seleção: de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística e função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação direta [...] entre a posse de uma capital cultural [...] e o grau de êxito.

Ou seja, um sistema de ensino precisa contemplar não somente aqueles que já estão aptos à seleção, mas também aqueles que não são possuidores de um capital cultural preparado para tal; portanto, destacamos como “sine qua non” o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social. Trevisol e Nierotka (2016, p. 23) argumentam que “o elitismo é uma característica marcante da educação superior na maioria dos países, inclusive no Brasil, cujo sistema superior ainda é marcadamente privatizado” e neste sentido “as matrículas, [...] refletem esse desequilíbrio”. O gráfico 10 abaixo mostra como a Rede de Educação Superior Brasileira está assim distribuída de acordo com as Notas Estatísticas (INEP, 2019).

Gráfico 10 - Número de instituições de Educação Superior, por categoria administrativa



Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2019, p. 5)

Existia no Brasil até o ano de 2019, 302 Instituições de Ensino Superior públicas e 2.306 privadas. No que diz respeito às IES públicas, 43,7% são estaduais (132 IES); 36,4% são federais (110) e 19,9% são municipais (60). O maior percentual de universidades é pública (54,5%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (83,8%) e cerca de 3/5 das IES federais são universidades e 36,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). (INEP, 2019, p. 5). Já no que concerne às matrículas nas IES, o quadro assim se estabelece:

Tabela 5 - Instituições de Ensino Superior e Matrículas de Graduação, segundo a Organização Acadêmica 2019

| Organização Acadêmica | Instituições | | Matrículas | |
|------------------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| | Total | % | Total | % |
| Total | 2.608 | 100,0 | 8.603.824 | 100,0 |
| Universidades | 198 | 7,6 | 4.487.849 | 52,2 |
| Centros Universitários | 294 | 11,3 | 2.263.304 | 26,3 |
| Faculdades | 2.076 | 79,6 | 1.636.828 | 19,0 |
| IFs e Cefets | 40 | 1,5 | 215.843 | 2,5 |

Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2019, p. 6)

De acordo com as Notas Estatísticas de (INEP, 2019), as 198 universidades⁶ brasileiras equivalem a 7,6% do total de IES e 52,2% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades. Em que pese o número de faculdades, nelas estão matriculados 19% dos estudantes de graduação. Das IES existentes, 2,6% oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 27,2% ofertam até 2 cursos de graduação. A média de cursos de graduação oferecidos pelas IES é 15,5. Dos cursos de graduação ofertados nas IES 87,6% são na modalidade presencial e o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (60,4%). Já o perfil do vínculo discente se revela no quadro 14 abaixo:

⁶As universidades ofertam obrigatoriamente, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão em várias áreas do saber, tendo autonomia para criar cursos sem solicitar a permissão ao Ministério da Educação. Os centros universitários ofertam cursos de graduação em vários campos do saber e possuem autonomia para criá-los, são instituições menores do que as universidades e têm menor exigência de programas de pós-graduação. As faculdades são instituições de ensino superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber, não podendo abrir cursos novos sem a autorização do MEC.

Quadro 12 - Vínculo discente por modalidade de Ensino (presencial e a distância):

| Atributos do Vínculo Discente de Graduação | Modalidade de Ensino | |
|--|----------------------|--------------|
| | Presencial | a Distância |
| Gênero | Feminino | Feminino |
| Categoria Administrativa | Privada | Privada |
| Grau Acadêmico | Bacharelado | Licenciatura |
| Turno | Noturno | n.a. |
| Idade (matrícula) | 21 | 22 |
| Idade (ingresso) | 19 | 20 |
| Idade (concluinte) | 23 | 30 |

Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2019, p. 8)

Observamos que o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino: presencial e a Distância, em relação ao número de estudantes matriculados. O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial. Os cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial e na EaD, predominam os cursos de licenciatura. Quanto ao número de vagas oferecidas, o quadro assim se apresentava em 2019.

Tabela 6 - Número de vagas de cursos de Graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa

| Categoria Administrativa | Vagas de Cursos de Graduação | | | |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|
| | Total Geral de Vagas | Vagas Novas Oferecidas | Vagas de Programas Especiais | Vagas Remanescentes |
| Total Geral | 16.425.302 | 11.766.371 | 101.131 | 4.557.800 |
| Pública | 837.809 | 620.032 | 5.151 | 212.626 |
| Federal | 484.569 | 359.579 | 2.435 | 122.555 |
| Estadual | 228.372 | 181.013 | 1.703 | 45.656 |
| Municipal | 124.868 | 79.440 | 1.013 | 44.415 |
| Privada | 15.587.493 | 11.146.339 | 95.980 | 4.345.174 |

Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2019, p. 9)

Os dados emitidos nas Notas Estatísticas (INEP, 2019), ratificam o que os estudos de Trevisol e Nierotka (2016) mostram: o elitismo se perpetua na passagem do ensino médio para o ensino superior. Trevisol e Nierotka (2016, p. 23) assinalam:

As vagas públicas, por estas razões, têm sido historicamente ocupadas pelos estudantes de maior renda, formados em escolas privadas de educação básica. O dualismo estrutural que caracteriza o nosso sistema de ensino (escola

gratuita para os pobres e escola paga para os ricos), [...] se inverte no ensino superior, assumindo nova feição: universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres.

Sato (2018) ao estudar os mesmos objetos mostra que a produção final do nível de escolaridade é o certificado escolar e este está relacionado com as possibilidades de educação familiar e escolar e intimamente com a origem social do agente. O impacto desses fatores: origem social, ensinamento familiar e escola moldam um caráter claro para uma relação legítima com a cultura. Tendo delimitado estes aspectos acerca da trajetória escolar dos docentes, importa adentrarmos em questões que dizem respeito à sua carreira profissional.

5.1.3 O Corpo Docente e a carreira profissional

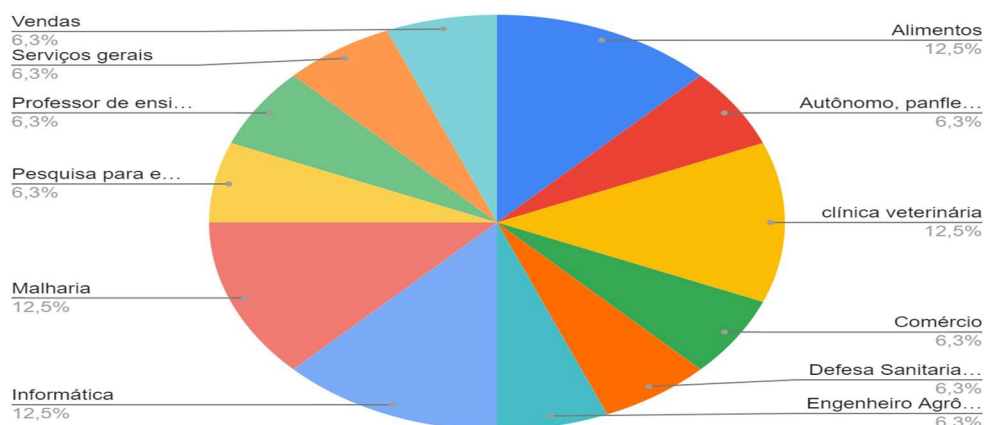
Inicialmente perguntamos se o primeiro emprego dos docentes participantes foi experienciado no campo educacional e 76,5% dos participantes que responderam ao questionário afirmaram que seu portal de acesso ao primeiro emprego não ocorreu no campo educacional. Para tanto, os gráficos a seguir apresentam os dados acerca da carreira profissional dos docentes participantes da pesquisa. Primeiramente apresentamos as respostas relacionadas ao primeiro emprego.

Gráfico 11 – Distribuição dos docentes pelo primeiro emprego



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Verificamos que 75% dos docentes participantes da pesquisa exerceram outras profissões antes de ingressar no campo educacional; portanto, interessou-nos observar quais profissões foram estas, conforme observamos no gráfico 12 que segue:

Gráfico 12 - Distribuição dos docentes por função exercida

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Notamos que há uma diversidade de profissões exercidas, desde funções administrativas até funções relacionadas a áreas específicas do conhecimento. Tardif (2002, p. 64) mostra que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência, entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”. Observamos que os docentes percorreram diversos caminhos até a chegada no campo educacional; tais caminhos, muitas vezes, estão relacionados à formação inicial ou ao contexto social e cultural nos diferentes espaços ocupados e nos quais ocorre a socialização, aspecto fundamental na vida do ser humano. Dubar (2020, p. 97) afirma:

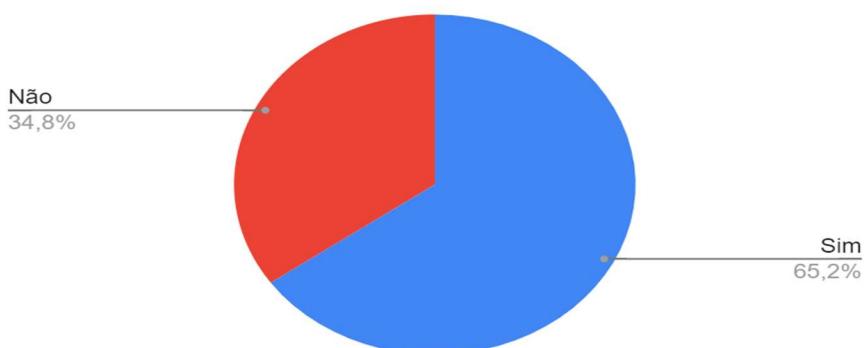
quer se trate de seu grupo de origem, no seio do qual transcorreu sua primeira infância e ao qual pertence ‘objetivamente’, quer se trate de outro grupo, no qual quer se integrar e ao qual se refere ‘subjetivamente’, o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável.

Considerando que somos seres sociais e em todos os espaços que ocupamos interiorizamos valores, normas e disposições, com os docentes que participaram desta pesquisa não ocorre de modo diferente. Podemos analisar, tendo como aporte Dubar (2009, p. 148) mesmo que reflita sobre o contexto francês, que ao adentrar no campo educacional vindos de outros espaços sociais, os docentes criaram uma “identidade nova por mobilização pessoal, de constituição de um ‘grupo improvável’ contra os pesos da ‘volta por cima sobre si mesmo’ e as culpabilidades do ‘estigma’”. Dubar (2009, p. 148) distingue duas formas de identidades nas situações de emprego e trabalho: a identidade categorial e a de rede. Afirma o sociólogo:

A identidade categorial é a que está inscrita numa *continuidade*⁷, numa forma histórica preexistente que lhe fornece sua identificação principal (por outrem). O coletivo preexiste e preforma a individualização. Esta constitui a especificação de uma forma de tipo *comunitário* ao mesmo tempo referencial e restritiva. A identidade coletiva no trabalho é primeiramente defensiva, às vezes *'fusional'*. Está à mercê de um conflito perdido, de uma separação 'mortal' do grupo de pertencimento. A segunda, a identidade de rede é aquela que resulta de uma ruptura, que implica uma identificação nova (para si), que atravessa a prova da individualização muitas vezes forçada que enfrenta a questão da reconstrução de uma forma *societária*, ao mesmo tempo voluntária e incerta. A identidade coletiva no trabalho é uma inovação, uma 'criação institucional' que implica um processo de elaboração, de 'negociação' de regras e de normas, de pontos de referência comuns. Este processo compreende necessariamente uma parte de conflito, mas também de cooperação, avanços e recuos, compromisso e riscos.

Tendo em vista os “pontos de partida” dos docentes que responderam aos nossos questionários, esta foi a odisséia por eles enfrentada. Foi também pertinente abordar sobre a ocupação de cargos de gestão, perguntando se estes haviam exercido função gratificada e/ou cargo de gestão, sendo esta atuação exposta no gráfico 13 a seguir:

Gráfico 13 - Corpo Docente por função gratificada ou cargo de gestão



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Tendo em vista a relevância de tais cargos tanto para experiência profissional e pessoal, quanto para a formação docente, constatamos que 66,7% dos docentes participantes da pesquisa já exerceram algum cargo de gestão. Sobre esta questão Silva (2009, p. 36) compreende que

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o

⁷ Todos os grifos são do autor.

espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício de trabalho que, de fato, o professor produz a sua profissionalidade.

Assim sendo, entendemos que todas as experiências profissionais contribuem para o ser/sentir-se professor, já que as pessoas são permeadas por suas relações e também por suas profissões; neste aspecto, o fato de ocupar uma função ou cargo diretamente relacionado à gestão escolar gera diversos aprendizados. Destacamos o relacionamento interpessoal, como um dos eixos principais na gestão de uma instituição de ensino, tendo em vista que o gestor perpassa por diversos espaços e, portanto, aprende a lidar com situações simples e complexas, experiências não aprendidas durante o seu percurso formativo. Portanto, é fundamental que teoria e prática caminhem juntas durante o desenvolvimento das atividades de gestão.

Paro (2007), ao debater sobre gestão escolar, entende que primeiro é necessário falar sobre educação, o objetivo final da escola. Então, por mais cuidadosas que sejam as ações complementares, de nada adianta se elas não atendem à função final, que é a educação. Antes de tudo, é preciso afastar-se da atuação amadora, do ensino e da atuação da iniciativa do processo educativo baseado na ciência, na tecnologia e na participação política dos atores.

Para tal, é necessária a utilização de condições de trabalho adequadas (cuidado e dedicação aos alunos, prestação de uma prática profissional qualificada e digna aos educadores) e a utilização de métodos de formação contínua (baseados nos desenvolvimentos pedagógicos mais recentes). Também necessitamos de uma prática profissional baseada na cooperação recíproca e eliminação dos controles fraudulentos e todos os controles comerciais. Ao mesmo tempo, é preciso dar atenção à formação profissional do professor não apenas no que diz respeito ao conteúdo cultural que será ensinado, mas também a uma formação intelectual e moral de acordo com os valores histórico-humanos, democracia e justiça, além da eliminação do obscurantismo e das desigualdades presentes no campo educacional.

Portanto, conhecer a formação inicial e continuada dos docentes participantes que compõem o *corpus* da pesquisa nos pareceu fundamental na elaboração do perfil destes profissionais. A este aspecto nos dedicamos no subitem a seguir.

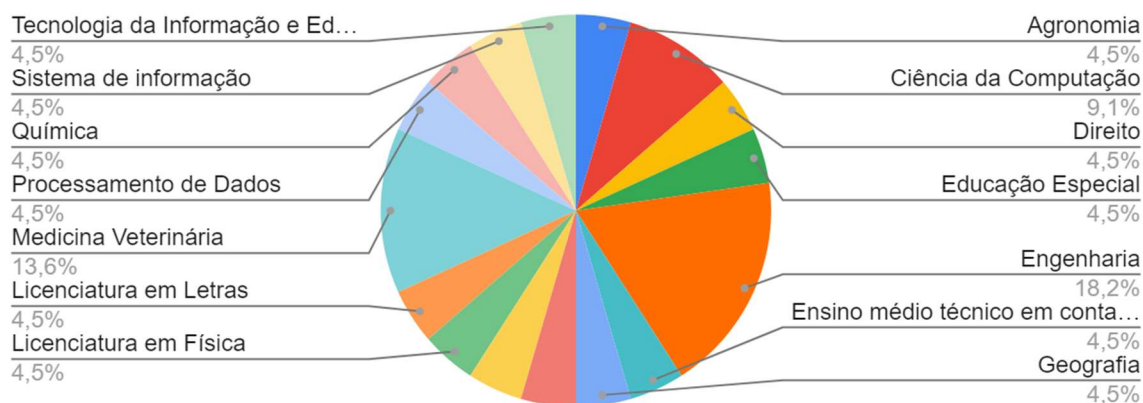
5.1.4 O Corpo Docente e a formação inicial e continuada

Considerando o contexto brasileiro, no qual há uma dualidade estrutural na educação, a temática da formação inicial e continuada tem sido alvo de diversas discussões e problematizações. Tendo em vista o estabelecimento de padrões educacionais que estão amalgamados no campo educacional e o surgimento de novas tecnologias é de suma importância refletir sobre o tema e evidenciar pesquisas que demonstrem novas possibilidades de formação. Gatti (2018, p. 164) ajuda a pensar sobre a temática:

Considerar a questão da formação inicial de docentes no ensino superior é importante na medida em que nas sociedades contemporâneas os processos de escolarização das novas gerações têm papel extremamente relevante. A educação escolar é questão de interesse público vital e, nela, papel essencial é desempenhado pelos professores. Além disso, são professores que ocuparão outras funções nas redes escolares e sua formação de base é o alicerce para outras aprendizagens relativas a outras funções na carreira.

Vemos então que a formação inicial de professores é fundamental para o desenvolvimento de outras funções, para além do contexto de sala de aula; juntamente com esta é necessário refletir sobre a formação continuada, que desempenhou importante papel para o crescimento profissional e pessoal do grupo pesquisado, contribuindo para imprimir a qualidade ao campo educacional. Buscando problematizar acerca da formação docente apresentamos os dados sobre as questões abordadas no questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa, relacionada à formação inicial. No gráfico 14, abaixo observamos a formação inicial dos docentes.

Gráfico 14 - Distribuição dos docentes pela área de formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Tendo em vista a formação diversa dos docentes, consideramos que encontram-se em uma “identidade de situação compartilhada com um grupo desprovido de memória coletiva” (DUBAR, 2009, p. 147). Esta identidade de situação se configura como provisória, parcial, incerta, societária e não comunitária. Dentre os docentes participantes da pesquisa observamos que um percentual significativo, considerando as diversas áreas, não realizou curso que esteja diretamente relacionado ao campo da educação como, por exemplo, Curso de Licenciatura em qualquer área. Este “desenho” ratifica as preocupações demonstradas por Silva (2014, p. 134) ao abordar a formação nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, *locus* por excelência de atuação dos docentes que participaram deste estudo.

Em relação a atuação dos professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pela complexidade que envolve sua composição, chamamos a atenção para uma dupla preocupação com sua formação. Compartilham da docência em tais cursos os licenciados, os bacharéis e os engenheiros, o que envolve uma complexidade de posicionamentos e de interpretações a respeito da identidade que tais cursos possuem ou estão a construir. Assim, também é complexa a formação desses profissionais, a qual demanda tanto uma política específica para os bacharéis/engenheiros, que atuam sem a devida formação pedagógica instituída pela legislação, quanto para os professores licenciados, das disciplinas de educação geral, formados fora do contexto da profissionalização.

Nesse sentido, verificamos a complexidade existente relacionada à formação docente, pois alguns professores atuam sem a formação pedagógica e os professores licenciados podem ser formados sem a percepção da atuação na área profissional. Tal complexidade exige a ampliação da formação docente numa perspectiva pedagógica, tendo em vista que “o que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2010, p. 15).

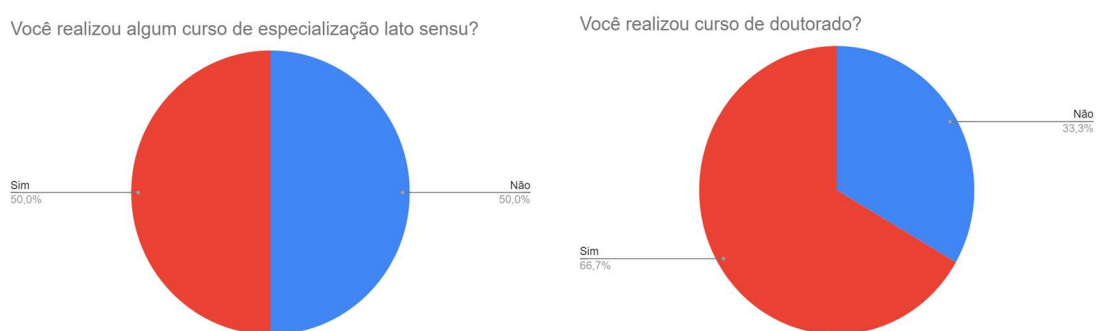
Nóvoa (2019) ao escrever sobre a formação de professores num tempo de metamorfose da escola durante o século XXI, entende que o movimento faz parte da tendência de privatização e individualização dessa formação. Nóvoa (2019) afirma que a função docente vem sendo exercida até mesmo por profissionais que não são professores; dessa forma, a presença no campo educacional de profissionais não habilitados para atuar neste espaço enfraquece o princípio da docência como profissão, levando a práticas pedagógicas que desvalorizam a formação de professores e são legitimadas por uma razão pragmática; Nóvoa (2019) cita vários

exemplos: se selecionarmos pessoas com bom conhecimento de determinado assunto, podemos facilmente prepará-las para se tornar professores. Se dermos um pagamento extra aos professores cujos alunos estão indo bem, o ensino melhora; se tivermos um bom material (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de preencher as lacunas existentes na formação de professores.

Tendo como fundamento a percepção de Nóvoa (2019), a formação de professores caminha para um contexto no qual se privilegiam as formações rápidas, onde o que interessa é “preparar” o profissional para ministrar determinado conteúdo, sem a preocupação com a formação de qualidade. O que importa são números: isto tem gerado uma grande preocupação, pois há que se entender que o contexto educacional é subjetivo, permeado por relações e individualidades, sendo ao mesmo tempo plural e diversificado. Portanto, formar profissionais capacitados não pode estar meramente relacionado ao número de docentes, mas sim à qualidade dessa formação.

Nesse sentido, interessou-nos compreender o contexto da formação continuada dos docentes participantes da pesquisa. Indagamos se haviam realizado curso *lato sensu* e/ou *strictu sensu*. Os gráficos 15 e 16 mostram os resultados.

Gráfico 15 e 16 - Corpo Docente por curso de especialização *lato sensu* e *strictu sensu*



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos então que 50% dos participantes docentes realizaram curso de especialização *lato sensu*, sendo que 100% destes responderam que realizam o curso de mestrado, ou seja, especialização *stricto sensu*, em instituição de ensino pública. Acerca do curso de doutorado observa-se que 66,7% dos docentes participantes da pesquisa realizaram o curso de doutorado. Portanto, no que diz respeito à formação tanto inicial, quanto continuada

dos docentes verificamos que há percentuais significativos que demonstram que este público possui uma formação para além de uma educação considerada básica, pois a maioria destes docentes cursou pós-graduação.

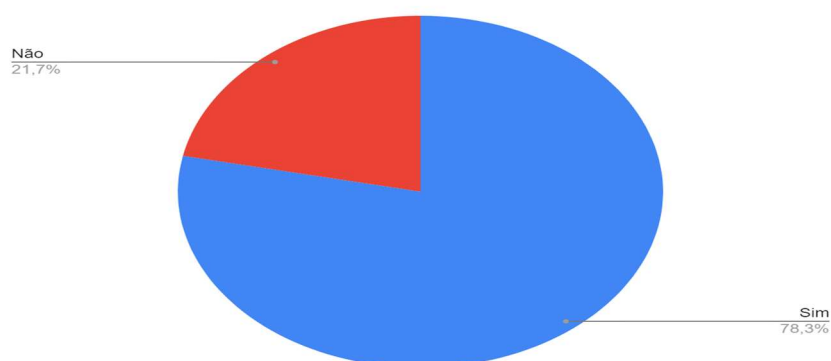
De acordo com as Notas Estatísticas (INEP, 2019, p. 7), tanto na rede particular quanto pública superior os docentes são homens, com uma média entre 38 e 39 anos de idade também nas redes públicas e particulares. Já no que diz respeito à formação *stricto sensu* em nível de doutorado prevalece a maior frequência na rede pública, enquanto na rede privada os docentes com mestrado prevalecem.

Quadro 13 - “Perfil” do Docente de Instituição de Ensino Superior, por Categoria Administrativa (pública e Privada) - 2019

| Atributos do Vínculo Docente | Categoria Administrativa | |
|------------------------------|--------------------------|---------------|
| | Pública | Privada |
| Sexo | Masculino | Masculino |
| Idade | 38 | 39 |
| Escolaridade | Doutorado | Mestrado |
| Regime de Trabalho | Tempo Integral | Tempo Parcial |

Notas Estatísticas (INEP, 2019).

Além disso, considerando aspectos relacionados à formação e aos processos de trabalho, foi pertinente verificar com o corpo docente sobre o seu processo formativo no contexto do IFC, questionando: você acredita que são oportunizados espaços para os seus processos formativos?

Gráfico 17 - Corpo Docente pelos espaços para processos formativos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico mostra que 78,3% do corpo docente entende que são oportunizadas formações continuadas relacionadas aos seus espaços formativos. Nesse sentido, destacamos o comprometimento das instituições de ensino com os processos formativos dos profissionais que atuam nesses espaços.

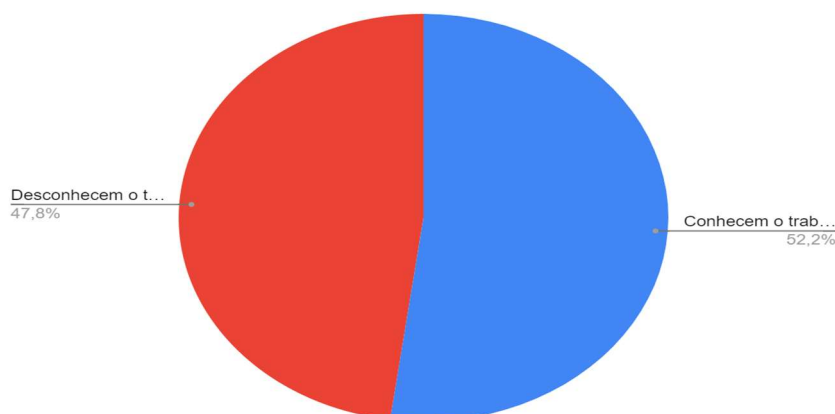
A partir dos dados apresentados verificamos que as categorias: dados pessoais, trajetória escolar e formação inicial e continuada, permitiram conhecer a realidade do corpo docente e compreender a origem destes. Tendo em vista o conceito de *habitus*, elencado anteriormente, podemos afirmar que tais análises foram fundamentais para observarmos os dados que se seguem, sendo que estes se referem à atuação e aos impactos para o processo formativo de docentes no instituto federal catarinense - *campus* Araquari.

6 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS ARAQUARI

O presente capítulo versa sobre os impactos, a partir do olhar dos docentes, relacionados à atuação da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari. Nesse sentido, apresentamos aspectos relacionados ao conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, abordando quais são os profissionais conhecidos pelos docentes e o que estes conhecem acerca dessa atuação. Em seguida, a partir das respostas obtidas através da aplicação do questionário semiestruturado, apresentamos as falas descritas pelas/pelos docentes participantes da pesquisa, no que se refere às questões relacionadas aos impactos da atuação multiprofissional, selecionados para análise cinco categorias: Qualificação da prática pedagógica; Processos avaliativos; Uso de diferentes metodologias de ensino; Suporte pedagógico para processos inclusivos e; Importância do trabalho colaborativo.

Para iniciarmos o processo de análise da atuação da equipe multiprofissional e os impactos para o processo formativo de docentes, consideramos importante indagar sobre o seu conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pela equipe. O gráfico 18 que segue mostra os resultados:

Gráfico 18 - Docentes que conhecem o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Constatamos que 52,2% dos docentes conhecem o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional no *campus* Araquari. Com este percentual prosseguimos então para o estabelecimento de uma possível resposta relacionada à questão problema inicial deste estudo: Como ocorre a atuação da equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense - *campus* Araquari e quais os seus impactos para o processo formativo de docentes? No entanto, para “alinhavarmos” uma resposta possível, diversos fatores precisam ser considerados para que tenhamos um panorama acerca desses impactos.

Observamos que parte dos docentes que atuam no *campus* Araquari respondeu que conhece os profissionais que atuam na equipe multiprofissional. Tendo em vista tal panorama mais geral, é fundamental analisarmos aspectos importantes: o que é conhecido acerca dessa atuação; o que não é conhecido e/ou divulgado; o que é necessário conhecer para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que proporcione a formação profissional, a qualificação para o trabalho dos profissionais envolvidos e, conseqüentemente, a promoção de uma formação discente qualitativa. Estes aspectos levantados serão analisados adiante.

Para aprofundar a discussão e ampliar o debate sobre a atuação da equipe multiprofissional foi pertinente considerar quais são os profissionais conhecidos pelos docentes. As expressões dos docentes revelam os profissionais conhecidos:

Psicóloga, pedagogas, assistente social, enfermeiras, técnico em assuntos educacionais. (CD 02).

Assistente social, enfermeiros, psicóloga, equipe de apoio, NUPE e AEE. (CD 06).

Pedagogas, Psicóloga, Assistentes do AEE. (CD 08).

Pedagogas, Psicóloga, Assistente social, assistentes de alunos, secretaria acadêmica, etc. (CD 10).

Pedagoga, assistente social, psicóloga, docente AEE, equipe da saúde, intérpretes, técnico em assuntos educacionais e assistentes de alunos. (CD 11).

Grupo do NUPE. (CD 16).

Pedagoga, Psicóloga, Técnico em Assuntos Educacionais, Docente AEE, Assistente social, assistentes de alunos e profissionais da saúde. (CD 17).

Dentre as respostas obtidas verificamos que o serviço de psicologia é mencionado 6 (seis) vezes; o referido serviço é ofertado a todos estudantes e impacta no trabalho docente à medida que este profissional, a partir dos atendimentos realizados, pode orientar sobre formas de posicionamento em sala de aula, já que o profissional tem habilidade de avaliar questões comportamentais e realizar orientações no contexto escolar.

O serviço ofertado pelas pedagogas é mencionado 5 (cinco) vezes; entendemos que o referido serviço impacta diretamente a atuação docente no *campus* Araquari, pois estes profissionais realizam o acompanhamento pedagógico em sua totalidade e de forma direta, e são as pedagogas que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem que abarcam os estudantes e os docentes. Estes profissionais realizam atendimentos aos estudantes que necessitam de acompanhamento e também fazem as devidas orientações aos docentes.

O/A Assistente social é mencionado 5 (cinco) vezes. Compreendemos então que há um impacto relacionado ao referido serviço, pois o profissional atua no sentido de minimizar as expressões da questão social. À medida que tais questões são trabalhadas e/ou problematizadas, o/a estudante poderá apresentar um desempenho melhor em sala de aula.

No que se refere ao serviço de saúde, este é mencionado duas vezes com a referência “equipe de saúde” e duas vezes identificando os profissionais, enfermeiros/as. Refletindo sobre a questão destacamos que o serviço de saúde é ofertado pela equipe de Suporte Integrado e Acompanhamento Educacional (SISAE). Neste serviço há uma enfermeira e um técnico em enfermagem e estes profissionais atuam para minimizar os impactos negativos quando os estudantes apresentam queixas e/ou problemas de saúde, visando o bem-estar biopsicossocial. Portanto, podem impactar na atuação docente quando realizam atendimento que permite ao estudante um desenvolvimento saudável, o que possibilita frequentar as aulas com regularidade.

O serviço ofertado pelos assistentes de alunos, denominado como apoio pedagógico, é mencionado 3 (três) vezes, através da menção dos profissionais e uma vez através do próprio serviço de apoio. Consideramos que tal serviço é fundamental, pois são estes profissionais que recebem as demandas para atendimento e realizam os encaminhamentos aos demais serviços. Os Técnicos em Assuntos Educacionais são mencionados 3 (três) vezes, porém, atualmente estes profissionais não estão lotados diretamente no SISAE; assim não compõem a equipe multiprofissional, mas são profissionais que atuam no Núcleo Pedagógico (NuPe).

O NuPe é mencionado pelo Corpo Docente duas vezes. No âmbito do IFC o Núcleo Pedagógico (NuPe) é um órgão de estudos, pesquisas e assessoramento de cada *campus*, vinculado à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), cuja finalidade é proporcionar à comunidade acadêmica assistência de ordem didática e pedagógica, contribuindo com a implementação de políticas e ações na área educacional, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A Resolução N° 008 – CONSUPER/2014 define que nos *campi* o NuPe será constituído por uma equipe multidisciplinar tendo como membros permanentes os

servidores técnico-administrativos em exercício nos seguintes cargos e/ou funções: Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e Coordenadores de Ensino.

A critério dos membros permanentes, poderão participar do Nupe membros convidados ocupantes de outros cargos e níveis de formação. Os membros convidados comporão o NuPe, por um período de dois anos, podendo ser reconduzidos por igual período ou a critério dos membros permanentes.

Um outro atendimento mencionado pelos/pelas docentes é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No IFC, este atendimento é normatizado pela Resolução nº 15/2021, em seu Artigo 3º: “Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes”. O referido atendimento tem o objetivo de:

I - Promover um sistema educacional inclusivo, com condições de acessibilidade necessárias à permanência e ao êxito estudantil; II - Promover condições de participação e aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes; em articulação com as demais políticas públicas, quando necessário; III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - Promover condições para a continuidade de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; V - Articular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão referentes à temática. (IFC, 2021).

Notamos que este atendimento é destinado a um público específico, mas é possível perceber que a diferenciação entre atuação multiprofissional, atendimento educacional especializado e atendimento do Núcleo Pedagógico não está claro para o Corpo Docente. Portanto, cabe primeiramente esclarecer que a composição da equipe SISAE ocorreu apenas no ano de 2020, então a identidade desta equipe está em processo de construção.

Já em relação aos docentes que disseram desconhecer o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, podemos observar que alguns responderam que não foram apresentados à equipe multiprofissional: “Nunca os vi sendo anunciados” (CD 03); “Porque não fomos apresentados” (CD 15); “Não me foram apresentados” (CD 22). Consideramos a partir de tais expressões a importância da promoção de espaços formativos que permitam aos profissionais que atuam num mesmo espaço sócio-ocupacional se conhecerem.

No espaço escolar pode ocorrer uma rotatividade dos profissionais, e este é um fator que pode contribuir para a condição identitária de situação, posto que prescinde de memória coletiva; uma das respostas que denota esta ausência de memória coletiva é a do CD01: a essa questão, “porque comecei a trabalhar no IFC no início da pandemia” (CD01). Alguns

profissionais do corpo docente revelam desconhecimento no que se refere ao trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, da seguinte forma:

Talvez conheça, apenas não tenho certeza de quais são estes profissionais (CD04);

Desconhecimento (CD 18);

Não sei a que profissionais está se referindo (CD19);

Conheço alguns dos profissionais que atuam nessa frente, mas não sabia que faziam parte da equipe. Descobri agora que realizei uma pesquisa na internet. Não me recordo da equipe ter sido apresentada para os servidores em algum momento (CD14);

Conheço a maioria dos profissionais de diversas áreas do nosso campus. Mas existe uma equipe multiprofissional específica? Um grupo de trabalho específico? Com qual objetivo? Desconheço. (CD 09);

Não sei. Provavelmente não tivemos oportunidade de atuar juntos (CD 20).

Diante destes argumentos dos docentes, reiteramos a importância de um investimento que parece fundamental: o desenvolvimento de ações que possibilitem a apresentação desse trabalho e de suas especificidades, pois observamos que um/uma dos/as docentes participantes descreve que o trabalho “não é muito divulgado” (CD 05). Além de pensar em estratégias que permitam a apresentação da equipe multiprofissional e do trabalho desenvolvido, é relevante delinear ações pedagógicas que permitam tanto o envolvimento dos profissionais da equipe, quanto dos docentes. A partir das respostas, observamos que o desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional no IFC - *campus* Araquari pode estar relacionado a não apresentação destes profissionais e/ou não atuação conjunta entre docentes e profissionais da equipe. No que diz respeito aos profissionais que conhecem a atuação da equipe, foi pertinente constatar o que é conhecido. Assim, os docentes descreveram as atuações conhecidas:

Faço parte da equipe do SISAE. (CD 02);

Busca ativa de alunos, atendimento aos alunos com necessidades específicas, atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem, etc. (CD 06);

Acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizado; gestão escolar; atendimento de saúde; AEE; atendimento às famílias; atendimento e orientação aos docentes; organização de capacitações. (CD 07);

Atendimento psicológico aos estudantes, auxílio nos estudos e acompanhamento da formação no ensino, auxílio para os estudantes com necessidades especiais, Acompanhamento da condição social dos estudantes (CD 08);

Atuam especialmente na questão relacionada ao atendimento estudantil, tanto em questões de dificuldades psicológicas e sociais, como em questões de atendimento educacional especializado, (tills, professor de apoio, etc.). Existem diversos aspectos dessa ação, é difícil descrever apenas em algumas linhas (CD 10);

Apoio pedagógico, colaboração com equipe AEE, participação em Núcleos de inclusão e diversidade, atividades de promoção e qualidade de vida, entre outras ações de atendimento a políticas e programas estudantis (CD 11);

Melhorias no IFC. (CD 12);

Há segundos professores para inclusão de alunos com necessidades especiais; há um atendimento psicológico e encaminhamento dos alunos para atendimento na rede pública; há um acompanhamento da situação socioeconômica dos alunos, bem como do desempenho acadêmico dos alunos, visando um olhar global da situação para o sucesso escolar desses alunos (CD 13);

Acompanhamento dos alunos, detecção de necessidades específicas, avaliação social e econômica (CD 16);

Acompanhamento pedagógico e assistência aos estudantes, bem como orientações e capacitações aos docentes (CD 17);

Avaliação e acompanhamento dos alunos, orientação aos professores (CD 21).

Um/a dos/as profissionais do corpo docente participante da pesquisa descreve que faz parte da equipe multiprofissional; entendemos que esse docente pode atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como mencionado anteriormente esse atendimento passou a compor a equipe do SISAE, porém, esse atendimento não será esmiuçado no presente trabalho. Entre as falas do corpo docente notamos que há o entendimento de que a equipe multiprofissional atua diretamente com o atendimento, acompanhamento e encaminhamento dos discentes. Também há menções relacionadas ao atendimento e orientação aos docentes, citando a participação da equipe multiprofissional em núcleos, como também relacionada à gestão escolar.

6.1 IMPACTOS DA ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO PROCESSO FORMATIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DO CORPO DOCENTE

Operamos com a pergunta “Como a atuação da equipe multiprofissional do IFC - *campus* Araquari contribui para o seu processo formativo?” para analisar os impactos da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do IFC- *campus* Araquari e alcançar o objetivo deste estudo. A esta provocação os docentes assim se manifestaram:

Como docente do AEE faço parte da atuação da equipe multidisciplinar, a equipe promove diversas formações e encontros para discutir a demanda do campus (CD 02);

Quando desenvolvem atividades com alunos que necessitam de atendimentos específicos e trazem aos docentes a melhor forma de atuar nesses casos (CD 06);

Conversas, capacitações, trocas de experiências (CD 07);

A equipe multiprofissional me auxilia no aprimoramento da minha atuação docente, traz informações sobre o estudante e apresenta novos olhares sobre a minha atuação docente em determinados contextos sociais e emocionais dos estudantes (CD 08);

Acredito que traz à tona questões relevantes de cunho pedagógico. Está relacionado a ação prática, como lidar com as dificuldades e especialidades dos alunos. Tivemos casos de alunos surdos e também de alunos com dislexia. O apoio da equipe foi fundamental para que o processo educativo fosse viável. Essa interação nos faz aprender mais sobre a própria ideia da educação em si (CD 10);

Por meio do aprendizado decorrente de orientações e formações continuadas promovidas no campus (CD 11);

Melhorando a IES, melhora para mim (CD 12);

Para minha formação e atuação como professora, a equipe multiprofissional do campus contribuiu para moldar meu olhar às diferentes situações de vulnerabilidade social ou emocional dos meus alunos, ajudando-me a tomar as melhores decisões e a me aproximar dos alunos para resolver as situações de indisciplina ou melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades (CD 13);

Através da preparação de momentos formativos durante o ano com assuntos de interesse e necessidade docente (CD 14);

Orientação de procedimentos (CD 16);

Propondo e organizando momentos de formação continuada (CD 17);

Creio que a programação de formação é organizada por esta equipe (CD 18);

Orientação (CD 22);

Encontros semanais para discutir as demandas e encontrar soluções em conjunto (CD 02);

Em período de AER foi realizado alguns contatos com os docentes sobre a melhor forma de trabalhar no ensino remoto tanto com os alunos que participavam das atividades de forma síncrona como também com os estudantes que não tinham acesso aos meios digitais (CD 06);

Conversas com o núcleo pedagógico sobre diferentes abordagens avaliativas, encaminhamentos de situações conflitantes (CD 07);

Um exemplo dessa contribuição foi a informação que as professoras do AEE me deram sobre problemas relacionados com TDH. Na minha atuação docente, já consegui perceber e encaminhar alunos com problemas de concentração para avaliação do AEE e muitos já foram auxiliados. O processo de ensino-aprendizagem melhorou muito em razão disso. Além disso, as informações da situação sócio-emocional dos alunos, que recebi do NUPE, ajudaram-me na minha atuação como professora, consegui adaptar às situações de ensino e avaliativas para melhoria do processo (CD 09);

Citei no caso da dislexia, mas tivemos casos de Alunos com espectro autista, que além de ação de psicóloga, também precisavam de auxílio em diversos aspectos. Mas a ação não se resume ao público de AEE, atinge a todos os alunos (CD 10);

Para exemplificar as diversas ações, destaco a formação e as orientações aos docentes visando melhorar a acessibilidade e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes acompanhados pela equipe AEE (CD 11);

Melhoria no formato do ensino (CD 12);

Por termos essa equipe no campus, ao perceber alunos com problemas de atenção ou de sociabilização, encaminhei-os à equipe que fez o diagnóstico e encaminhou os alunos aos profissionais adequados para realizar os tratamentos necessários. Houve casos também em que alunos com problemas

de vulnerabilidade social estavam baixando seu rendimento escolar. A equipe multidisciplinar enredou esforços para mitigar esses problemas, através de bolsas e auxílios disponíveis, e conseguiu melhorar a realidade desses alunos para melhorar seu desempenho acadêmico (CD 13);
Formação continuada que acontece no início e no meio do ano (CD 14);
Como conduzir o ensino em alunos com necessidades específicas, no caso específico foi um aluno com autismo (CD 16);
Formação continuada sobre Educação inclusiva (CD 17);
Imagino que várias das “Lives” que tivemos durante o período de pandemia tenham sido incentivados por essas equipes (CD 18);
Orientação de como atuar. (CD 21).

Dentre as respostas sobre os impactos da atuação da equipe multiprofissional para o processo formativo docente, observamos que os/as docentes abordaram questões relacionadas à orientação e a procedimentos pedagógicos e/ou psicossociais, promoção de capacitações, conversas e discussões e ações que visam a qualidade da educação; nesse sentido, a partir da leitura das respostas obtidas, para o processo de análise operamos com as seguintes categorias: qualificação da prática pedagógica, processos de avaliação, uso de diferentes metodologias de ensino, suporte pedagógico que geram processos inclusivos e importância do trabalho colaborativo.

6.1.1 Qualificação da prática pedagógica

Em seu livro “A Reprodução - elementos para uma teoria dos sistemas de ensino”, Bourdieu (1982, p. 20) mostra que toda ação pedagógica “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”, tendo em vista que se materializa por “relações de força entre grupos” envolvidos em uma rotina. Esta ação pedagógica rotinizada de acordo com Bourdieu (1982, p. 68) exerce efeitos no ensino: “a ‘neutralização’ e a irrealização das mensagens e, portanto, dos conflitos entre valores e as ideologias em concorrência com a legitimidade cultural constituem uma solução tipicamente escolar ao problema propriamente escolar do consenso sobre o programa como condição necessária da programação dos espíritos”.

A ação pedagógica se estabelece em “condições institucionais e sociais, que fazem com que uma instituição possa declarar expressamente sua prática pedagógica enquanto tal sem trair a verdade objetiva dessa prática” (BOURDIEU, 1982, p. 13). Bourdieu (1982, p. 72) ajuda a compreender que ao acessar um sistema de ensino, o docente não fundamenta sua autoridade

pedagógica por seu próprio arbítrio, pois esta autoridade permanece “suspensa às intermitências e às flutuações da relação entre a mensagem e as expectativas do público”.

O docente no sistema de ensino “procura persuadir um público de fiéis confirmados, em virtude da [autoridade pedagógica], legitimidade de função que lhe garante a instituição e que é socialmente objetivada e simbolizada nos procedimentos e regras institucionais que definem a formação, os títulos que a sancionam e o exercício legítimo da profissão”.

Verdum (2013, p. 92), ao analisar a prática pedagógica no intuito de esclarecer o que seria e como o que estaria relacionada, é mostra que “o processo de formação de professores é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, o qual envolve caminhos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola”; a autora ainda marca “que os percursos formativos escolhidos são extremamente importantes, pois constituem o modo de atuação do professor”. Refletir sobre a prática pedagógica requer pensar a formação docente, bem como foram construídos os saberes do docente e os objetivos dessa prática. Assim, “os percursos formativos escolhidos são extremamente importantes, pois constituem o modo de atuação do professor” (VERDUM, 2013, p. 92).

A formação inicial desempenha “um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado” (NÓVOA, 1992, p. 24). Sobre a mesma questão Estrela (2002, p. 18) compreende que é o “[...] início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. Para Lima, Andrade e Costa (2020, p. 8) o professor deve ser preparado designadamente para:

atuar em situações complexas, que exigem adaptabilidade; observar sujeitos e contextos educativos, numa perspectiva crítica; problematizar e pesquisar conhecimento e situações educativas; dialogar com outros atores educativos; relacionar-se numa perspectiva plural e multifacetada com outros; autoconhecer-se, em relação aos seus saberes e às suas práticas.

Oliveira (2019, p. 37) ao realizar uma análise social e histórica sobre a formação e a profissão docente, conclui que:

as análises que consideram os aspectos sobre a construção social e histórica da formação e da profissão docente demonstraram a necessidade de se levar a profissão para as instituições de formação e de reorganizar os espaços de formação, integrando o trabalho de reflexão e a pesquisa, num momento em que a formação vem assumindo um caráter cada vez mais técnico. Soma-se a isso o fato de as políticas públicas de valorização do magistério estarem

passando por supressões, como demonstram as emendas realizadas por meio de medidas provisórias, desde 2016, na legislação educacional ou mesmo com o apoio do legislativo, como a aprovação da PEC 55, que congela os gastos públicos com educação durante os próximos 20 anos.

Quando desenhamos a fisionomia do corpo docente do IFC - *campus* Araquari, no que diz respeito à formação inicial, constatamos que um contingente significativo é oriundo de diferentes áreas do conhecimento e que não realizou um curso relacionado mais especificamente com a formação de professores, cujo “*locus*” de trânsito é o campo da educação. Outra observação importante é que, como já apresentamos, em relação ao primeiro emprego, 76,5% dos participantes afirmaram que a porta de entrada não ocorreu no campo educacional com trabalho na escola.

Entendemos que a qualificação da prática pedagógica perpassa pela condução de processos democráticos; nesse sentido, Paro (1987, p. 51) mostra que processos de gestão democráticos ainda se constituem em utopias e que para deflagrar tais processos é premente “tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”. Na esteira desta ideia notamos o impacto da atuação da equipe multiprofissional tendo em vista as expressões dos docentes, no sentido de desvelar condições concretas para a sua atuação em sala de aula, bem como na percepção das contradições presentes nas relações escolares e que muitas vezes emergem em espaços alhures à escola.

Para adentrarmos na discussão de tal categoria observamos as falas trazidas pelas/os docentes participantes da pesquisa, as quais revelam sobre a atuação da equipe multiprofissional relacionada aos impactos da formação e orientações para o corpo docente, demonstrando que tiveram “contatos com os docentes sobre a melhor forma de trabalhar no ensino remoto” (CD 06); Relatam que há “Conversas com o núcleo pedagógico sobre diferentes abordagens avaliativas, encaminhamentos de situações conflitantes” (CD 07); “Destaco a formação e as orientações aos docentes visando melhorar a acessibilidade e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes acompanhados pela equipe AEE” (CD 11); Formação continuada que acontece no início e no meio do ano. (CD 14); “Como conduzir o ensino em alunos com necessidades específicas, no caso específico foi um aluno com autismo” (CD 16); “Formação continuada sobre Educação inclusiva” (CD 17); Imagino que várias das “Lives” que tivemos durante o período de pandemia tenham sido incentivados por essas equipes. (CD 18). Orientação de como atuar. (CD 21).

As falas descritas acima revelam a percepção do corpo docente acerca do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional. Pimenta (2019) afirma que,

o saber ensinar não é predeterminado pela formação inicial, pelas experiências vividas antes do início da carreira, pelas experiências profissionais, ou ainda pelos modelos ou valores tomados como referências para o exercício da atividade profissional. O ensinar se constrói ensinando e esses elementos, relacionados entre si, servem como alicerce para que o professor, na sua relação com o trabalho e a partir de situações características dessa relação, se torne proprietário de um conjunto de saberes que darão direção para suas ações e, por conseguinte, o legitimarão como profissional da docência. (p. 136).

Portanto, a qualidade da ação pedagógica não deve ser impressa apenas a partir dos currículos acadêmicos, sendo que diversos fatores estão envolvidos para a qualidade das e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/pelos professores: “a prática de sala de aula, aliada ao tempo de exercício da profissão, permite que o professor reveja seus posicionamentos, avalie a sua prática, crie e descarte estratégias, experimente e, a partir da experiência, se torne diferente” (PIMENTA, 2019, p. 150). Sobre a qualidade da prática docente Nóvoa (2019) destaca que ser professor é compreender o significado da instituição escolar, integrar-se à profissão e compartilhar mais experiências com os colegas. Na escola e no diálogo com outros professores, aprende-se a profissão. Práticas de registro, reflexão sobre o trabalho e exercícios de avaliação são elementos centrais de melhoria e inovação.

A necessidade da qualificação da ação pedagógica, esbarra, contudo, nas políticas públicas de valorização do magistério que caminham na contramão de tal fim, haja vista a descontinuidade destas e os cortes de recursos para a Educação. Destacamos que no contexto pesquisado a atuação da equipe multiprofissional contribui para qualificação da prática pedagógica, sendo que verificamos tal contribuição a partir das falas do Corpo Docente.

6.1.2 Processos avaliativos

Observamos que os processos avaliativos foi um dos pontos levantados pelo corpo docente, quando descreve algumas de suas necessidades: “Melhoria no formato do ensino (CD 12)”; “Conversas, capacitações, trocas de experiências (CD 07)”; “Orientação de procedimentos” (CD 16); “Conversas com o núcleo pedagógico sobre diferentes abordagens avaliativas, encaminhamentos de situações conflitantes” (CD 07); “Avaliação e acompanhamento dos alunos, orientação aos professores” (CD 21). Consideramos que estas expressões remetem à pensar processos avaliativos. Para Sant’Anna (2002, p. 32) avaliar é “um

processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Portanto, verificamos que não se trata apenas de aplicar provas, emitir resultados e classificar os alunos em aprovados e reprovados.

Se houver práticas avaliativas destinadas apenas a emitir resultados, a discussão relacionada a práticas pedagógicas qualitativas, deixa de existir passando a ter lugar outras práticas que levam ao fracasso escolar. Nesse sentido, o sociólogo Pierre Bourdieu (1992, p. 220) argumenta que

A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes a lógica da responsabilidade individual que leva a ‘reprender a vítima’; as causas de aparência natural como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

Nessa lógica individualista, estudantes e professores acabam sendo responsabilizados, quando é o próprio sistema de ensino que caminha para avaliações baseadas em testes, em medidas. Os docentes, por meio das argumentações anteriores descritas, demonstram as preocupações com os processos avaliativos de maneira mais ampla. No entanto, para a superação de práticas sentenciosas e classificatórias, Hoffmann (1991, p. 51) defende a criação de um paradigma, no qual denomina de “avaliação mediadora”:

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Hoffmann (1991, p. 56) ainda destaca acerca de um processo de avaliação que procura relacionar distintos fatores do ambiente escolar. Para a pesquisadora, a avaliação figura como

Relação dialógica, [que] vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Luckesi (1998, p. 71) ao debater sobre a questão em seu texto “Verificação ou Avaliação: o que pratica a Escola?” problematiza a avaliação como subsidiadora de “decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”. Fora de tais perspectivas “a escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 1998, p. 75). Luckesi (1998, p. 75) afirma ainda que “verificar não implica que o sujeito retire [da avaliação] consequências novas e significativas”. Já avaliar, mesmo em sua origem latina “dar valor a” não se funda na atribuição do valor ou qualidade concedidos ao objeto; avaliar é tomar favorável ou não em relação ao objeto e com uma decisão de ação que logo segue a avaliação.

Pelas afirmações dos docentes podemos entender que a posição é a busca pela construção de novas práticas avaliativas: mais abrangentes e que resultam da interação entre as diversas dimensões da escola, pois “a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno” (BARBOSA, 2008, p. 2) e os processos avaliativos, em tese, deveria responder a tais dimensões.

Nesse aspecto, a atuação da equipe multiprofissional se torna fundamental, pois pensando nessa relação dialógica, tomemos como exemplo, a condução dos conselhos de classe, como espaço compartilhado entre docentes e equipe multiprofissional para a construção e avaliações qualitativas relacionadas aos discentes. Além disso, essa ação-reflexão-ação que Hoffmann (1991) sugere visa um saber aprimorado, enriquecido e carregado de significados e compreensão. Assim, a equipe multiprofissional pode contribuir na construção desse saber a partir do atendimento ao estudante e contato com os docentes, seja em sala de aula ou durante os atendimentos realizados.

As transformações na sociedade atual são profundas. Neste aspecto os “processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo”. (MERCADO, 1998, p. 1). A formação inicial de continuidade dos docentes não pode ser mais sustentada unicamente “na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno [...] como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação” (MERCADO, 1998, p. 1). Diante da tecnologização da sociedade emergem também como

novas possibilidades avaliativas. Mercado (1998, p. 1) pensando a formação docente relacionada às tecnologias considera que

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Mercado (1998, p. 4) argumenta ainda que a formação docente enfrenta outros desafios:

Mudanças na forma de conceber o trabalho docente, flexibilização dos currículos nas escolas e as responsabilidades da escola no processo de formação do cidadão;
 Socialização do acesso à informação e produção de conhecimento para todos;
 Mudança de concepção do ato de ensinar em relação com os novos modos de conceber o processo de aprender e de acessar e adquirir conhecimento;
 Mudança nos modelos/marcos interpretativos de aprendizagem, passando do modelo educacional predominante instrucionista, isto é, que o ensino se constrói a partir da aplicação do conhecimento teórico formulado a partir das ciências humanas e sociais que dariam fundamentos para a educação;
 Construção de uma nova configuração educacional que integre novos espaços de conhecimentos em uma proposta de inovação da escola, na qual o conhecimento não está centrado no professor e nem no espaço físico e no tempo escolar, mas visto como processo permanente de transição, progressivamente construído [...];
 Desenvolvimento dos processos interativos que ocorrem no ambiente telemático, sob a perspectiva do trabalho cooperativo.

Frigotto (1996), entende que um obstáculo a ser enfrentado atualmente na formação dos professores diz respeito à sua formação teórico-epistemológica, função que não pode imputada à sociedade de maneira mais ampla, pois a escola e a Universidade, são o *locus* no qual podem ser articulados os processos de formação tanto inicial, quanto continuados.

6.1.3 Uso de diferentes metodologias de ensino

Para contextualizarmos sobre tal categoria cabe salientar que atualmente experimentamos um desenvolvimento acelerado, e por vezes até desenfreado, no qual as novas tecnologias vão surgindo e com isso, o conhecimento, os sujeitos, as relações, tudo e todos presentes nessa sociedade são influenciados; transformam e são transformados por essa intensa dinâmica que se apresenta. De acordo com Lück (2009, p. 16) “nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente”. Os/as docentes participantes da pesquisa evidenciam tal questão quando trazem à tona a

seguinte fala sobre a atuação multiprofissional: “Está relacionado a ação prática, como lidar com as dificuldades e especialidades dos alunos. (CD 10)”. Observamos então que a educação deve ser entendida como um processo global, progressivo e duradouro que requer diferentes formas de aprendizagem para melhorá-la, pois em qualquer ambiente sempre haverá diferenças gerais e diferenças individuais, variedade de condições ambientais que vêm dos alunos e requerem tratamento diferenciado. (FARIA, 2001).

Santos (2000, p. 112), ao analisar a formação para o trabalho no contexto da sociedade tecnológica, mostra que de certo modo,

As discussões em torno das novas tecnologias e de sua influência na sociedade, em todos os setores e dimensões, se apoiam sobre uma certa entronização deste tema, atribuindo-lhe praticamente o estatuto de novo paradigma fundamental, futuro regulador das interações sociais, culturais, éticas e profissionais numa nova sociedade que urge em tomar forma. Mas, qualquer que seja a ótica das discussões sobre o assunto, é inegável, e isto vem sendo repetido continuamente, que precisamos aprofundá-lo, pois suas repercussões sobre nossa sociedade ainda não foram suficientemente exploradas.

No que diz respeito aos processos de formação profissional, a inserção das tecnologias orientam e demarcam a interações sociais em seus variados aspectos: tudo indica que “o futuro do trabalho e a identificação do perfil do trabalhador [esteja sendo desenvolvido] em função da reestruturação do sistema produtivo” (SANTOS, 2000, p. 112) e que exige do trabalhador uma formação ampla e que, ao mesmo tempo o responsabiliza individualmente por sua auto-formação continuada sob a égide de se manter empregado. Inspirado em Apple (1995), Santos (2000, p. 113) afirma que a qualificação é menos exigida à medida que as máquinas vão se apropriando do trabalho humano, pois quanto mais as máquinas são sofisticadas, menos conhecimentos são exigidos para sua operação: “a tecnologia não existe para facilitar os processos industriais, mas sobretudo e unicamente para eliminar postos de trabalho nesses tempos de crise do capital”. Esta “onda tecnológica” está presente também na formação docente e no cotidiano da escola. Santos (2000, p. 114) assinala:

a ideia de emergência de um novo modo de produção do conhecimento não é recente. Nas últimas décadas, inúmeros autores tem apontado para indícios de surgimento de uma dinâmica inovadora com relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, alterando significativamente o sistema de produção e, conseqüentemente, demandando revisões constantes nos procedimentos de formação profissional.

Mercado (1998, p. 1) ao analisar a formação docente e novas tecnologias afirma que “a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser

ignorado” e que é “imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso”. Estas novas exigências impõem novas necessidades à função docente tendo em vista que despontam

um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, como: intercâmbios de dados científicos e culturais de diversa natureza; produção de texto em língua estrangeira; elaboração de jornais inter-escolas, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos (MERCADO, 1998, p. 1).

Assim, a fala do CD10 tomada anteriormente “Está relacionado a ação prática, como lidar com as dificuldades e especialidades dos alunos. (CD 10)”. mostra que a sociedade está em mudança e o professor “será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses” (MERCADO, 1998, p. 1). Neste sentido, o uso de diferentes metodologias como categoria analítica pode estar também relacionado à inserção das novas tecnologias na rotina diária de ensino aprendizagem do docente. Ainda de acordo com Mercado (1998, p. 1)

Nas inovações curriculares e didáticas, não pode se colocar à margem [os] recursos disponíveis para levar adiante as reformas e inovações em matéria educativa, nem das formas de gestão que possibilitam sua implantação. A incorporação das novas tecnologias como conteúdos básicos comuns é um elemento que pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar.

Cabe ao Corpo Docente o desenvolvimento e a utilização de diferentes metodologias de ensino nas disciplinas abordadas, tarefa que exige constante reflexão sobre a prática docente. Portanto, a utilização de ferramentas pedagógicas no ensino que visem estimular ativamente a curiosidade dos alunos é uma das ações necessárias para que os/as estudantes compreendam as teorias, as relacionem com outros assuntos, complementando-as com novas descobertas.

A formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades. As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada ‘especialização’, mesmo por que, o tempo necessário para essa apropriação não o permite. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos (MERCADO, 1998, p. 2).

Nesse aspecto frisamos o potencial que uma equipe multiprofissional possui no sentido de orientar e auxiliar na elaboração da formação continuada nas novas metodologias de ensino com a proposta de estimular o conhecimento e relacioná-lo com a prática, haja vista o conhecimento sobre o/a discente que a equipe adquire ao longo do processo de atendimento, seja ele coletivo ou individual. Destacamos o desenvolvimento de uma prática metodológica denominada círculos restaurativos, que consistem em promover o diálogo entre os estudantes e discutir temas relacionados ao seu cotidiano, além de promover uma cultura da paz.

Os círculos restaurativos foram desenvolvidos por Dominic Barter como “uma prática específica de restauração”, criada no Rio de Janeiro em meados dos anos 1990 para ajudar a reduzir o nível de violência nas favelas. Para Fabianovicz (2013, p. 34) “ao tratarmos de Justiça Restaurativa no espaço escolar é necessário considerar em primeiro lugar a escola como local onde convivem pessoas em desenvolvimento”. Nesse contexto, os círculos restaurativos são instrumentos utilizados na resolução de conflitos e como espaços para a promoção do diálogo, por meio destes há a promoção da livre circulação de ideias, partindo de valores compartilhados, da construção coletiva e do bem comum.

Esta prática tem sido desenvolvida no contexto do Instituto Federal Catarinense (IFC), primeiramente como uma alternativa para a resolução dos conflitos existentes no contexto escolar, ocorrendo inicialmente a capacitação de dois representantes de cada *campus* por meio de uma formação inicial promovida pela Reitoria desta instituição com o intuito de capacitar suas equipes sobre o assunto e de desenvolver a metodologia na instituição. Com a realização de tal atividade pode haver o envolvimento dos jovens para uma direção positiva, criando a oportunidade de fonte de apoio mútuo, bem como a criação de habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele.

6.1.4 Suporte pedagógico para processos inclusivos

A equipe multiprofissional realiza o suporte e acompanhamento pedagógico dos estudantes, e este é mais um aspecto que impacta na prática pedagógica dos docentes; observamos tal impacto em diversas respostas: “[...] atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem, etc” (CD 06); “Acompanhamento dos alunos, detecção de necessidades específicas, avaliação social e econômica” (CD 16); “Acompanhamento pedagógico e assistência aos estudantes, bem como orientações e capacitações aos docentes” (CD 17). Assim,

neste subitem abordamos questões relacionadas ao atendimento, acompanhamento e encaminhamento pedagógico como gerador de processos inclusivos.

Para compreendermos sobre tal atuação como um suporte pedagógico que proporciona processos inclusivos é fundamental ter a consciência de que este trabalho é desenvolvido por profissionais de áreas de formação diferenciadas como demonstramos ao construir o perfil da equipe; portanto cada área com um atendimento específico, mas que se complementam além disso, destacamos que os processos inclusivos não se referem apenas às pessoas com deficiência. Quando abordamos processos inclusivos destacamos que essa contribuição está relacionada ao atendimento prestado que visa a superação de qualquer necessidade específica que esteja sendo fator impeditivo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto nos deparamos com a diversidade presente no campo educacional. Esta diversidade não deve ser concebida como um problema, mas como fator positivo pois, “estas comunidades incluem pessoas que espelham diferenças de idade, cultura, etnia, gênero, classe socioeconômica, anseios e capacidades, diferenças que enriquecem tanto a comunidade quanto às opiniões que podem ser tomadas em consideração” (APPLE; BEANE, 2000, p. 33). Destacamos então que a atuação de uma equipe multiprofissional impacta na formação docente e no trabalho, ao passo que cada profissional, no desenvolvimento de suas funções específicas, pode proporcionar uma visão diferenciada sobre determinado processo, seja um processo de ensino, avaliativo e/ou de relacionamento interpessoal.

De acordo com Freire (2014, p. 115-116), ao docente compete “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais [...], produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra”. É uma questão de apropriação “do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação [...], se estabeleça”. Freire (2014, p. 115-116) afirma ainda: “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. A atuação da equipe multiprofissional é complexa: não se trata apenas de um trabalho meramente técnico e burocrático, transcendendo para a uma dimensão pedagógica, como já mencionado anteriormente.

Além disso, destacamos o quanto a formação continuada de professores pode se relacionar com essa atuação. Andrade e Lopes (2017, p 302-303) afirmam que

O potencial educativo e reflexivo que a equipe de assistência estudantil possui, pode e deve ser explorado de modo a colaborar com a formação mais crítica de professores numa instituição historicamente tecnicista e ligada à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, atendendo, muitas vezes, aos interesses e às exigências do sistema capitalista.

Refletindo sobre o impacto relacionado ao suporte pedagógico que vise proporcionar processos inclusivos é possível perceber que a compreensão do estudante em sua totalidade é fundamental para uma educação de qualidade como podemos observar em uma das respostas recebidas: “Além disso, as informações da situação sócio-emocional dos alunos, que recebi do NUPE, ajudaram-me na minha atuação como professora, consegui adaptar às situações de ensino e avaliativas para melhoria do processo” (CD 09). A partir de tal afirmação trazemos à tona a compreensão de Craveiro (2019, p. 68), quando assinala que

A formação omnilateral é oposta à formação unilateral, pois para a sua efetivação é necessária uma educação que estimule o sentimento de pertencimento do sujeito ao seu contexto social, levando em consideração as suas especificidades. Assim, é necessária a integração entre o saber e a prática, o trabalho manual e o intelectual, o conhecer e o agir.

Ao considerarmos as especificidades, ou seja, a totalidade e/ou omnilateralidade, dos agentes envolvidos no processo educacional, podemos contribuir para uma educação que seja libertadora, na busca pela transformação da sociedade. “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição” (FREIRE, 2018b, p. 34). Pensar a atuação da equipe multiprofissional como suporte pedagógico para processos inclusivos pode nos remeter à renovação de esperanças; de esperanças como necessidade ontológica. Nos lembra Freire (1992, p. s/d)

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. [...] a esperança, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Portanto, ser docente é deparar-se com uma profissão de inquietações e buscas que conduzem às práticas de autonomia, participação e comprometimento com o significado de sua função, não com finalidades egoístas e individualistas, mas sociais, o que imprime identidade

profissional, importância da existência e dignidade pessoal. Mais uma vez, dialogamos com Paulo Freire (1992, p. s/d):

Uma das tarefas da educação [...] progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move.

Refletindo sobre os aspectos relacionados a esta educação progressista, compreendemos que a atuação multiprofissional se constitui em um dos meios no qual pode proporcionar espaços de reflexões, tanto aos docentes quanto aos discentes, atuando imparcialmente nessa compreensão crítica dos conflitos sociais, proporcionando aos discentes e docentes espaços que podem promover a transformação social.

6.1.5 Importância do trabalho colaborativo

Em nosso entendimento, uma atuação voltada à perspectiva da educação omnilateral também requer ações de natureza coletiva. Assim, é necessário ultrapassar os ditames da escola comum e fomentar debates sobre a construção de uma sociedade igualitária, livre da exploração e da dominação. Vygotsky (1998) é um dos teóricos que apoiou estudos sobre o trabalho escolar colaborativo, argumentando que as atividades realizadas em grupo, em conjunto, trazem enormes benefícios. Vygotsky (1998) explica que a composição dos sujeitos, bem como seus processos de aprendizagem e pensamento, ocorre por meio da mediação de relações com os outros (processos intrapsicológicos). Nesse sentido, ao observarmos as respostas trazidas nos questionários verificamos a necessidade de desenvolvimento do trabalho colaborativo e/ou coletivo, seja na realização de atividades ou mesmo no cotidiano escolar.

Zanolla (2021, p. 5), ao analisar o conceito de mediação em Vigotski, esclarece que este teórico “compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem, tendo como aporte o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores. Em Vygotsky, a mediação estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente”. Assim, a mediação emerge como prática possibilitadora da transformação das relações individuais e grupais, mas também da transformação social.

Há, no entanto, para Vigotski (1999) uma complexidade quando abordamos o conceito de mediação, pois trata-se de um movimento dialético, que enfatiza as possibilidades de

apropriação do conhecimento relacionada a zona de desenvolvimento proximal. Afirma Vigotski (1999, p. 118) que existe

Um aspecto essencial do aprendizado [que] é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente.

O teórico aborda em especial o desenvolvimento das crianças, mas podemos pensar também em relação ao desenvolvimento dos adolescentes, quando há o interesse de “possibilitar o desencadeamento de processos internos complexos no sentido [da apropriação de] conhecimentos de modo não linear (ZANOLLA, 2021, p. 6). Para Vigotski, (1999, p. 118) é estabelecer “a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno”. Ela pressupõe que um seja convertido no outro”, pois “a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo” (ZANOLLA, 2021, p. 6).

Sendo assim, por meio da categoria de mediação, “como um elo [...] em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente” (ZANOLLA, 2021, p. 8) é possível deflagrar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Para esta discussão sobre a importância do trabalho colaborativo destacamos os seguintes trechos descritos pelo Corpo Docente:

[...] a equipe promove diversas formações e encontros para discutir a demanda do campus (CD 02);
Quando desenvolvem atividades com alunos que necessitam de atendimentos específicos e trazem aos docentes a melhor forma de atuar nesses casos (CD 06).
Propondo e organizando momentos de formação continuada (CD 17).

De acordo com Nóvoa (2019), novas modalidades de pedagogia profissional envolvem o fortalecimento das dimensões coletivas e cooperativas, o trabalho em equipe, a intervenção conjunta nos projetos pedagógicos escolares. A prática profissional está cada vez mais organizada em torno de “comunidades de prática”, dentro de cada escola, mas também dentro de movimentos educacionais que nos ligam a dinâmicas que transcendem as fronteiras organizacionais.

Essa transcendência requer o comprometimento dos profissionais que atuam no campo educacional; segundo Freire (2018b) é necessária uma educação coletiva que seja voltada a uma prática libertadora, tendo como fundamento as experiências vivenciadas. Portanto, o desenvolvimento de ações que integrem os diferentes agentes educativos, Corpo Docente,

Equipe Multiprofissional e Discentes, contribui de maneira significativa para a prática educativa libertadora a todos os envolvidos/as.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O REAL E O ESPERADO

“Paradoxalmente, a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva” (BOURDIEU, 1990).

O estudo acerca do trabalho desenvolvido pelas equipes multiprofissionais, elencando possíveis impactos na formação docente ocorreu em um momento em que há uma considerável expansão e reconhecimento no campo educacional, tendo em vista a promulgação da Lei nº 13.935/2019 ocorrida no ano de 2019, na qual está estabelecido que as instituições de ensino devem dispor de profissionais da área de psicologia e do serviço social para o atendimento dos estudantes. Considerando as proposições do referido estudo, compreendemos que o levantamento bibliográfico acerca da temática estudada, sendo este apresentado seguindo a metodologia do Estado do Conhecimento, o qual foi imprescindível para a ampliação do conhecimento relacionado às possibilidades de atuação, bem como corroborou para o reconhecimento da importância do referido trabalho, “com vistas a alcançar a universalidade da política educacional para além da garantia de acesso e/ou permanência, com a implementação de um trabalho multidisciplinar, multiprofissional e intersetorial que vise principalmente atingir à educação de qualidade” (YANNOULAS; GIROLAMI e LENARDUZZI, 2017, p. 115).

Com a elaboração do Estado do Conhecimento sobre a equipe multiprofissional, possibilidades de atuação e a partir do acesso aos dados da pesquisa de campo, verificamos a necessidade, assim como Yannoulas; Girolami e Lenarduzzi (2017, p. 146), de “reforçar o processo de trabalho em equipe multiprofissional, mais do que a inserção pontual com abordagens específicas para profissionais não educadores na estrutura escolar”.

Nesse sentido, destacamos que a segunda parte do estudo foi essencial para o entendimento da referida atuação profissional no âmbito da política educacional, sendo possível compreender as diversas possibilidades de ações a serem desenvolvidas e traçar panoramas importantes relacionados à concepção sobre equipe multiprofissional e acerca do trabalho coletivo e interdisciplinar. Além disso, observamos que em diversos espaços e ações realizadas no contexto escolar, a atuação da equipe multiprofissional é demandada, seja na Política de

Inclusão Escolar ou na Política de Assistência Estudantil, sendo que estas contribuem para o desenvolvimento de uma educação integral/omnilateral.

Para tanto, discutir sobre a dimensão pedagógica a partir dos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais da Região Sul proporcionou compreender e afirmar, a partir da análise realizada nos documentos pesquisados, que a atuação multiprofissional não se constitui apenas no desenvolvimento de ações burocráticas, sendo que esta vai além de um mero trabalho mecânico e de distribuição de recursos aos estudantes.

Traçar o perfil profissional tanto da equipe multiprofissional quanto dos docentes que atuam no *campus* Araquari, foi fundamental para compreensão da totalidade da realidade estudada. As análises realizadas acerca do objetivo do estudo foram apresentadas por meio de gráficos e quadros, os quais foram demonstrados a identificação, a trajetória escolar e a carreira profissional dos participantes desta pesquisa.

A partir das análises realizadas, observamos um público diversificado, oriundo de formações iniciais diferentes umas das outras e com a carreira profissional bem consolidada. Destacamos a preocupação que os profissionais possuem com a formação inicial e continuada, portanto, podemos compreender que o Instituto Federal Catarinense (IFC) dispõe de profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

No que tange ao conhecimento acerca da realização do trabalho da equipe multiprofissional, foi possível perceber que o trabalho realizado não é de conhecimento de todos os docentes que atuam no *campus* Araquari, portanto, necessita ser divulgado e difundido. No quinto e sexto capítulo, apresentaremos a análise realizada a partir dos dados subjetivos constantes nos questionários buscando interpretar analiticamente quais são os impactos da atuação da equipe multiprofissional para a formação docente. Na tentativa de elucidar como ocorre a articulação entre o trabalho da equipe e a atuação dos docentes no âmbito do Instituto Federal Catarinense – *campus* Araquari.

Na realização das análises subjetivas, a fim de respondermos os objetivos do estudo, destacamos que os impactos estão relacionados às seguintes categorias: qualificação da prática pedagógica, processos de avaliação, uso de diferentes metodologias de ensino, suporte pedagógico que geram processos inclusivos e importância do trabalho colaborativo.

A qualificação da prática pedagógica, é observada a partir das falas do Corpo Docente. É possível perceber que o corpo docente demonstra preocupação com os processos avaliativos de maneira mais ampla. Na contribuição com os referidos processos a atuação da equipe

multiprofissional se torna fundamental, pois pensando nessa relação dialógica, tomemos como exemplo, a condução dos conselhos de classe, como espaço compartilhado entre docentes e equipe multiprofissional para a construção e avaliações qualitativas relacionadas aos discentes.

Além de analisarmos a atuação relacionada aos processos avaliativos, elencamos como categoria analítica o uso de diferentes metodologias de ensino. Nesse aspecto, frisamos o potencial que uma equipe multiprofissional possui no sentido de orientar e auxiliar na elaboração da formação continuada nas novas metodologias de ensino com a proposta de estimular o conhecimento e relacioná-lo com a prática, haja vista o conhecimento sobre o/a discente que a equipe adquire ao longo do processo de atendimento, seja ele coletivo ou individual. Cabe destacar, uma das práticas metodológicas denominadas círculos restaurativos, que consiste na promoção do diálogo entre os estudantes e discussão de temas relacionados ao cotidiano, além de promover uma cultura da paz.

No que se refere ao suporte pedagógico, o impacto está relacionado com ações que visem a promoção de processos inclusivos. Nesse sentido, verificamos que a compreensão do estudante em sua totalidade é fundamental para uma educação de qualidade; refletindo sobre os aspectos relacionados a esta educação progressista, compreendemos que a atuação multiprofissional se constitui em um dos meios no qual pode proporcionar espaços de reflexões, tanto aos docentes quanto aos discentes, atuando imparcialmente na compreensão crítica dos conflitos sociais, proporcionando aos discentes e docentes espaços que podem promover a transformação social.

Por fim, para atuação na oferta de uma educação que perpassasse os muros escolares e transcenda para outros espaços, é necessário o comprometimento dos profissionais do campo educacional. Portanto, o desenvolvimento de ações que integrem os diferentes agentes educativos, Corpo Docente, Equipe Multiprofissional e Discentes, contribui de maneira significativa para a prática educativa libertadora a todos/as os/as envolvidos/as.

Consideramos importante trazer à tona que a partir das falas trazidas pelos profissionais que compõem a equipe multiprofissional, observamos a necessidade de constituição de uma política interna no Instituto Federal Catarinense que possa orientar e articular o trabalho já desenvolvido, pois a constituição de uma política possibilitará a discussão entre os profissionais e estes poderão demonstrar as necessidades de suas áreas do conhecimento descrevendo as urgências e podendo contribuir para a constituição de uma educação transformadora e reflexiva. Além dos pontos mencionados anteriormente, destacamos também a possibilidade do

surgimento de outras pesquisas nessa mesma vertente, a fim de verificar sobre a atuação de todas as equipes do IFC, como também das equipes multiprofissionais existentes na RFEPCT.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001.
- ANDRADE, F. R. B.; LOPES, L. F. Assistência Estudantil e Formação de Professores no IFCE: Um elo possível? **Revista Teias**, Ceará, v. 18, n. 50, 2017, Jul. - Set. 2017.
- ANDRIONI, I. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: Limites e Possibilidades**. 2016. 202f. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (Orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, S. A. de L. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**. 2018. 210f. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior) - Universidade Federal Do Ceará (UFC), Fortaleza.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.
- BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**, v. II, n.1, jan/abr. Rio de Janeiro: Faetec, 2008.
- BARROS, E. M. C. **Estabilidade, serviço público e transformações do mundo laboral: articulações a partir da experiência dos servidores do Poder Judiciário do Ceará**. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza.
- BONFIM, C. H. **A construção do Ensino Médio Integrado no IFMA - Campus Buriticupu: Um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional**. 2020 159 f. (Mestrado Profissional em Educação Profissional E Tecnológica) - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Vitória.
- BORTOLLI, M. C. R. Equipe Multiprofissional: uma perspectiva para o desenvolvimento dos alunos e as contribuições ao ambiente escolar. **Produções Didático-Pedagógicas**: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio (orgs). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio (orgs). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014b.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**. Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Concepções e Diretrizes**. Um Novo Modelo Em Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 22-33, 21 set. 2012.

BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasil: Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. p.05.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 13 jul. 1951. p. 10425.

BRASIL. Decreto nº 74.299, de 18 de Julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 jul. 1974. p. 8133.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Seção 1. 07 jul. 2015. p 02.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei nº 8.028, de 12 de Abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 13 abr. 1990. p. 7096.

BRASIL. Lei nº 11.502, De 11 De Julho De 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. 12 jul. 2007. p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. 12 dez. 2019.

CABUGUEIRA, A. C. C. M. Do desenvolvimento regional ao desenvolvimento local. Análise de alguns aspectos de política econômica regional. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, n. 9, p. 103-136, 2000.

CALVINO, Í. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.7-11.

CAPES. Capes: Seis décadas de avanço da pós - graduação brasileira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2011.

CARVALHO, M. G. Gênero e os Paradigmas Científicos. In: **Anais Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género**, 2012, 9, Sevilla, OEI, 2012. 1-9.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr 2014.

COSTA, M. V. (Org.). Novos olhares na pesquisa em educação. In: **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COUTO, G. A. **“Eu tenho muito orgulho de onde a gente chegou”**: um estudo da trajetória de uma família de catadores de materiais recicláveis em Santa Catarina a partir de diferentes perspectivas geracionais. 2020. 311p. Tese (Doutorado em Educação) - - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CRAVEIRO, A. V. **Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016**. 2019. 267 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

CRISTOFOLINI, N. J.; POCERA, J. A.; MONZANI, R. M.; OLIVEIRA, S. R. **Os 50 anos do ensino agrícola em Araquari – uma história de sucesso!** Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari. Jaraguá do Sul: gráfica Arte Impressa, 2009.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):61-73, 2003.

CUNHA, L. L. Os clássicos da “ literatura ” sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. *Plural: Revista de Ciências Sociais*. Universidade de São Paulo, v.20, n.1, p. 83-98, 2013.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.

DEMARTINI, Z. de B. F. ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 86, p. 5-14, 1993.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001

DIAS, G. R. U. **Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão**. 2019. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

DINIZ, P. M. F. Tudo Sobre a Reforma Administrativa e as Mudanças Constitucionais. **Coletânea Administrativa Pública**. Brasília: Brasília Jurídica, v.4, 1998.

DOMINGUES, Álvaro. 1999. Formas e escalas da urbanização difusa: interpretação e intervenção no Nordeste de Portugal”. In *Inforgeo*, 14, **Edições Colibri**, p.43-64

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade Da Educação: Perspectivas E Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, p. 13-30, 1998.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. A Construção de si pela atividade de trabalho: A Socialização Profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42. n. 146. p 351-367, maio - ago, 2012.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**. Lisboa, v. 11, n. 1, p. 17-20, 2002.

FABIANOVICZ, A. C. A justiça restaurativa no espaço escolar. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, 46, 31-44, 2013.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand-Pr, 40f. Monografia (especialização em psicopedagogia)-Centro Técnico- Educacional Superior do Oeste Paranaense-CTESOP/CAEDRHS, 2001.

FERIOTTI, M. de L. Equipe Multiprofissional, Transdisciplinaridade e Saúde: desafios do nosso tempo. **Vínculo – Revista do NESME**, v. 6, n. 2, jul.- dez, 2009, p. 179-193.

FERNANDES. A. SANTOS, E. S. Relação entre condição funcional docente e a percepção das condições de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 405-426, mai./ago. 2016.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**. ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política De Formação De Professores: A Prioridade Postergada. **Revista Educ. Soc.** Campinas. v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230. out. 2007.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v.23, n.3, p.01-08, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 38ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.83-105.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **VIII ENDIPE**, Florianópolis, 1996. p.389-406.

GARCIA, M. A. de A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa, 1994.

GATTI, B. A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, 410 p. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841>.

GELBCKE, F. L. L., MATOS, E. M., & SALLUM, N. C. Desafios para a integração multiprofissional e interdisciplinar. **Revista Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, 6(4), Pág. 31-39, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, A. M. R. Outras crianças, outras infâncias. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 82-96.

GOUVÊA, F. O primeiro decênio da Capes: uma campanha extraordinária (1951-1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 2012.

GUIMARÃES FILHO, J. R. **A estabilidade do servidor público concorre para a manutenção do interesse público e eficiência na administração pública**. 50 p. Monografia (especialização)- Centro de Ensino Unificado do distrito federal, Brasília, DF, 2004.

GÜTTSCHOW, G.G. **Escola De Iniciação Agrícola De Araquari - SC: Criação, Currículos E Formação Profissional (1954-1967)**. 2018. 245p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HARNIK, S. Saiba qual é a diferença entre faculdade, centro universitário e universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Educação, v. 9, 2011.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Notas Estatísticas**. Censo da Educação Superior. Ministério da Educação, 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Acordo de metas e compromissos para estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. 2010. Disponível em <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/Termo-de-Metas.pdf>. Acesso em: 13 de marc. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Blumenau: Editora IFC, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Resolução nº 68, de 14 de dezembro de 2018. Curitiba, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018. Rio Grande do Sul, 2018.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria, 2019.

INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE (IFSUL). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Resolução CONSUP nº 07/2020. Pelotas, 2020.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-90.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LAROCCA, P. ROSSO, A. J. SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 3, 2005.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa. **O neo liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, F. B. G. de. A Formação de Professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista Eixo**, v. 2, n. 1, p. 83-105, 2013.

LIMA, I. S. M. S.; ANDRADE, A. I.; COSTA, N. A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: Perspetivas dos supervisores. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 3-26, 2020.

LOBÃO, F. de O. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju**. 2019. 148f. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Fed. De Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Vitória.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev.-jun. 2000.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Papyrus, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MAAR, W. L. A Dialética da Centralidade do Trabalho. *Ciência e Cultura* 426 FERNANDES, ANOEL. **Relação entre condição funcional (SBPC)**, São Paulo, v. 58, p. 26-28. 2006.

MACHADO, M. H., (org.) **Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico**. In: Profissões de saúde: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, pg. 13-33.

MARTINS, S. R. O. Desenvolvimento local: questões conceituais e metodológicas. **Revista Interações (Campo Grande)**, 2002.

MELO, M. M. R. VALLE, I. R. Socialização e socialização profissional: interface entre forjar e negociar outro ser. **Revista Roteiro**, v. 38, n. 1, p. 79-102, 2013.

MELO, M. M. R. **“Não sei se valeu à pena ter sido Professor, mas foi uma vida”:** convergências e divergências entre o projeto de modernização do Governo Catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Década de 1960). 2014. 391 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MERCADO, L. P. L. Et al. Formação docente e novas tecnologias. In: **IV Congresso RIBIE**, Brasília. 1998.

MINAYO, M. C. S. **PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

MONTAGNOLI, R. L. DA SILVA, F. L. G. R. DE MELO, M. M. R. Para além do: menina veste rosa e menino veste azul, discutindo as relações de gênero na escola para a construção da cidadania. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 3, 2020.

MOGARRO, Maria João. **Memórias de Professores**. Discursos orais sobre a formação e a profissão. In: História da Educação. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n. 17, Abril. Pelotas/RS, 2005.

MOROSINI, M. C. FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre. v. 5. n. 2. p. 154-164. jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. KOHLS-SANTOS, P. BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicação UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 44. n. 3. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, P. R. A formação e a profissão docente: Contribuições de uma análise social e histórica. In: PIMENTA, J. S. (Org.) **Docência, Formação e Práticas Pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Paco, 2019.

PACHECO, E.. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 1987.

PEREIRA, C. V. B. **A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Ifpe) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes: um estudo de caso do Campus Recife**. 2020 178f. (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino) - Universidade Federal Rural De Pernambuco (UFRPE), Recife.

PICALHO, A. C.; OLIVEIRA, E. R. L, de; AMORIM, I. S. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1-12, 2022.

PIMENTA, J. S. (Org.). **Docência, formação e práticas pedagógicas: experiências e pesquisas/ organização**. 1. ed. São Paulo: Paco, 2019.

PINTASSILGO, J. A. de S. **História da formação de professores**. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Lisboa, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e formação de professores**: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

RAMOS, C. F. P. **O trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil no contexto de contrarreforma da Educação Superior**. 2016 126f. (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista inclusão**, v. 1, p. 7-13, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 9ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, G. L. Formação profissional na sociedade tecnológica. **Trabalho & Educação**, v. 6, p. 111-123, 2000.

SATO, S. R. S. **Movimentos de democratização do acesso**: Análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015). 2018. 266p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis

SARNOSKI, E. A. Afetividade no Processo Ensino- Aprendizagem. **Rei Revista De Educação Do Ideau**. Vol. 9. Nº 20. Jul- Dez, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/223_1.pdf. Acesso em 15. mai. 2022.

SAVIANI, D. O CHOQUE TEÓRICO DA POLITECNIA. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. **Profissionalização docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, M. C. M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimentos e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Paulo.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, C.B. FERNANDES, T. M. PELLEGRINI, B. **Cidades saudáveis? Alguns olhares sobre o tema**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014, 330 p.

SOARES, P. A. F. **Significados e Sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: um Estudo À Luz Da Teoria Histórico-Cultural**. 183f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos.

SOARES, M. Pereira. **Cidades-Dormitório e Ligação ao Lugar: um olhar sobre Condeixa-a-Nova**. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, 2018.

SOUSA, A. G. BERALDO, T. M. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **Congresso Nacional De Educação, 9, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia**, 3, 2009, Paraná. Anais. Paraná: PUCPR, 2009. p. 10169-10182

SOUZA, V. A. A. de. **Educação Inclusiva é realidade ou utopia? Núcleo de Apoio Multidisciplinar e um estudo sobre a construção de uma política pública em Betim/MG**. 2018 113f. (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, Belo Horizonte.

SOUZA, Â. R. D. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 25. n. 3. p.123 - 140. 2009.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISOL, J. V. NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**. Florianópolis. v 19. n. 1, p. 22-32, jan.- jun. 2016.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013. 91.

VIGOTSKI, L. S. (1999). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

YANNOULAS, S. C. GIROLAMI, M. LENARDUZZI Z. V. Equipes Multiprofissionais Em Contexto Educacional – Legislação E Regulação De Políticas Educacionais Na Argentina E No Brasil (1930-2015)44-45. In: YANNOULAS, S. C. (Cord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação – 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. 1. ed. - Curitiba: CRV, 2017, 242 p.

WILHEIM, J. 1979. **O Substantivo e o Adjetivo**. 2a . São Paulo: Editora Perspectiva.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada: EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES, conduzida por mim, Priscila Carvalho Monteiro, estudante da Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense, *campus* Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculada na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2020, sob orientação da Professora Doutora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. O objetivo do estudo é analisar a atuação e os impactos da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do Instituto Federal Catarinense – *campus* Araquari. Para esta pesquisa será adotada a coleta de dados, sistematizada por meio de um questionário semiestruturado o qual procura responder alguns questionamentos acerca da temática e objetivo, sendo assim, após a análise das respostas, você será convidado(a) a elucidar suas possíveis dúvidas. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua, apenas você pode tomar esta decisão. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em se decidir. Se você não concordar em participar ou se quiser desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo, fique tranquilo(a)!

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Professores e equipe multiprofissional que atuam no Instituto Federal Catarinense (IFC) - *campus* Araquari. A escolha dos profissionais apresenta caráter relevante nos processos formativos proporcionados pela instituição.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: O aceite do participante na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado, onde expressará seus pensamentos e impressões sobre sua prática profissional, de forma livre e sem a interferência do pesquisador. O registro deste consentimento será feito em três vias, ficando uma delas com você, para que possa consultar e ter acesso às informações nele contidas sempre que for necessário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em

prejuízos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário, havendo a possibilidade de realização de uma entrevista respondendo a perguntas formuladas, caso seja necessário.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: A sua participação neste estudo irá contribuir para a produção de conhecimento sobre a percepção acerca do atendimento/trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional. Os resultados obtidos poderão auxiliar na formação continuada docente, bem como nos aspectos qualitativos do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, portanto, a sua participação poderá embasar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com o ato de proporcionar aos estudantes uma formação integral.

RISCOS/DESCONFORTO: O questionário foi estruturado de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade dos sujeitos. Porém, em uma pesquisa que se propõe utilizar de questionário, entendemos que podem haver desconfortos de ordem subjetiva, a saber: ter sua privacidade invadida, assim como pode ser que ocorra desconforto emocional ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, bem como pela divulgação dos resultados. Também pode haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas.

PROVIDÊNCIAS: A todo momento, serão tomadas as seguintes medidas/providências: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto do relatório final. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade serão tomadas durante a elaboração do questionário ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear sentimentos negativos. Por ser um questionário que pretende coletar dados sobre trajetória profissional poderá haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas, estas questões serão informadas aos participantes orientando que estes escolham um local confortável e tenham o tempo adequado para o preenchimento do questionário. O pesquisador estará preparado para a aplicação do método de coleta dos dados. Ficará atento aos sinais verbais e não verbais do desconforto. O pesquisador assegurará a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não

utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

SIGILO E CONFIDENCIALIDADE: As informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos. Na aplicação dos questionários, será garantido o anonimato na coleta das respostas, os participantes serão identificados por códigos numéricos e, em nenhuma fase da pesquisa terão seu nome ou sua imagem divulgada; dessa forma, caso as informações adquiridas a partir dos questionários sejam publicadas, o participante não será identificado pelo nome. Podendo o(a) senhor(a) solicitar esclarecimentos a qualquer momento. Ao colaborar com a pesquisa, o participante autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal Catarinense, para fins de estudos científicos. Os pesquisadores garantem a confiabilidade dos dados pessoais. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e após o seu término. Os dados coletados pelo pesquisador por meio do questionário ficarão arquivados com ele por um período de até 5 anos, sendo destruídos posteriormente.

REMUNERAÇÃO/CUSTOS: É importante que você esteja ciente que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e não implicará em gastos. Havendo a necessidade de gastos, será garantido o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa. O pesquisador envolvido ficará responsável em providenciar todos os documentos necessários (cópias), porém, caso ocorra alguma despesa inesperada decorrente da participação nesta pesquisa, os participantes serão devidamente ressarcidos, nos termos da lei. Reitera-se que a participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase, sem prejuízo algum, além de poder acessar o seu consentimento sempre que solicitado.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC - *Campus* Camboriú, atendendo pelo **telefone (47) 2104-0882 e seu endereço eletrônico é cepsh@ifc.edu.br**

CONTATOS E DÚVIDAS: A professora responsável por esta pesquisa é a Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, que orienta a estudante Priscila Carvalho Monteiro, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú. Os participantes acima mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com os pesquisadores:

Professora Orientadora: Marilândes Mól Ribeiro Melo – Telefone: (48) (48)96015702 / E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

Endereço: Rua Aracuã, n. 306. Bairro Pantanal. Florianópolis- SC, CEP: 88040-310

Assinatura: Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Mestranda / pesquisadora: Priscila Carvalho Monteiro - Telefone: (47) 99792-2752 / E mail: pri-priscilaa@hotmail.com

Endereço: Rua Lua, n. 81. Bairro Glória. Joinville - SC, CEP: 88216-218

Assinatura: Priscila Carvalho Monteiro

Consentimento Livre e Esclarecido

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que o senhor/a, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde, pedimos que vocês preencham os dados abaixo e assinem.

Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

Nome _____ do _____ participante:

Profissão: _____

Camboriú, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

| | | |
|--|--|-----------------------|
| APRESENTAÇÃO: | | |
| <p>Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada: EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC: ATUAÇÃO E IMPACTOS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES, conduzida por mim, Priscila Carvalho Monteiro, estudante da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense, <i>Campus</i> Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculada na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2020, sob orientação da Professora Doutora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. O objetivo do estudo é analisar a atuação e os impactos da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Araquari. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua, apenas você pode tomar esta decisão. Se você não concordar em participar ou se quiser desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo, fique tranquilo(a)!</p> | | |
| DADOS PESSOAIS: | | |
| Sexo: | <ul style="list-style-type: none"> ● Feminino ● Masculino | Idade: |
| Identidade de gênero: | | Cidade em que reside: |
| Servidor: | <ul style="list-style-type: none"> ● Efetivo ● Substituto | |
| TRAJETÓRIA ESCOLAR: | | |
| Frequentou Educação Infantil? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim ● Não | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Instituição de ensino Pública ● Instituição de ensino Privada | |

| | | |
|---|---|---|
| Cursou o Ensino Fundamental em: | <ul style="list-style-type: none"> ● Escola Pública ● Escola Particular ● Escola Particular com bolsa | |
| Cursou o Ensino Médio em: | <ul style="list-style-type: none"> ● Escola Pública ● Escola Particular ● Escola Particular com bolsa | |
| Cursou o Ensino Superior em: | <ul style="list-style-type: none"> ● Instituição de ensino Pública ● Instituição de ensino Particular ● Instituição de ensino Particular com bolsa | |
| CARREIRA PROFISSIONAL: | | |
| Seu primeiro emprego foi em alguma instituição de ensino? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim | <ul style="list-style-type: none"> ● Não |
| Pode descrever qual o tipo e instituição? | | |
| Qual era a função exercida? | | |
| Você já exerceu alguma função gratificada e/ou cargo de gestão? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim | <ul style="list-style-type: none"> ● Não |
| Qual foi o cargo exercido? | | |
| Por quanto tempo exerceu a referida função? | | |
| Você gostaria de ter exercido outra profissão? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim ● Não | Porque? |
| FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA | | |
| Qual a sua formação inicial? | | |
| Como você avalia sua formação inicial: | <ul style="list-style-type: none"> ● Ruim ● Boa ● Muito Boa | Porque? |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ótima | |
| Você realizou algum curso de especialização? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. Qual/Quais? | <ul style="list-style-type: none"> • Não. Porque? |
| Qual o tipo de instituição? | <ul style="list-style-type: none"> • Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Privada |
| Você realizou curso de mestrado? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. | <ul style="list-style-type: none"> • Não. Porque? |
| Qual o tipo de instituição? | <ul style="list-style-type: none"> • Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Privada |
| Título da sua pesquisa: | | |
| Você realizou curso de doutorado? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. | <ul style="list-style-type: none"> • Não. Porque? |
| Qual o tipo de instituição? | <ul style="list-style-type: none"> • Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Privada |
| Título de sua pesquisa: | | |
| Assinale a sua forma de atuação no IFC - <i>campus</i> Araquari: | <ul style="list-style-type: none"> • Profissional da equipe multiprofissional • Profissional Docente | |

| | |
|---|---|
| Profissionais Equipe Multiprofissional: | |
| Sobre o processo formativo profissional no contexto do IFC, você acredita que são oportunizados espaços para capacitação? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não. Justifique: |
| Sobre o desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional, o que você destaca como pontos positivos? | |

| | |
|---|--|
| Sobre o desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional, o que você destaca como pontos negativos? | |
| Você entende que o desenvolvimento do trabalho da equipe multiprofissional pode contribuir para o processo formativo de docentes? | <ul style="list-style-type: none">• Sim. De que forma?• Não. Porque? |
| Como você avalia o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional no campus Araquari: | <ul style="list-style-type: none">• Ruim• Bom• Muito Bom• Ótima |
| Porque? | |
| Como você descreve a sua rotina de trabalho na instituição? | |

| | |
|---|---|
| Docentes: | |
| Onde você exerce a docência: | <ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Superior (atua em quais disciplinas) ● Ensino Médio Integrado (atua em quais disciplinas) |
| Sobre o processo formativo de docentes no contexto do IFC, você acredita que são oportunizados espaços para os seus processos formativos? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim ● Não. Justifique: |
| Você conhece os profissionais que compõem a equipe multiprofissional no IFC - <i>campus</i> Araquari? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim. Quais profissionais? ● Não. Porque? |
| Você conhece o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional do IFC - <i>campus</i> Araquari? | <ul style="list-style-type: none"> ● Sim. Descreva o que você conhece. ● Não. Porque? |
| Como a equipe multiprofissional do IFC - <i>campus</i> Araquari contribui para o seu processo formativo? | |
| Você poderia citar algum exemplo dessa contribuição? | |

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense - IFC: atuação e contribuições para o processo formativo de docentes

Pesquisador: PRISCILA CARVALHO MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44163321.0.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.825.739

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense: atuação e contribuições para o processo formativo de docentes" tem como objetivo analisar a atuação e as contribuições da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do IFC, campus Araquari, tendo como objeto de pesquisa a equipe multiprofissional e os docentes que atuam nesta unidade.

No âmbito dos procedimentos adotados para a obtenção dos dados, tendo como finalidade o campo acadêmico, a pesquisa terá uma abordagem de cunho qualitativo, utilizando-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica; portanto, para ampliar a construção do desenvolvimento da escrita deste objeto, os procedimentos adotados para o conhecimento do tema serão alcançados por meio de levantamentos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através deste meio, será realizada a construção do Estado do conhecimento a qual permitirá a compreensão do que já se tem aprofundado sobre o objeto pesquisado, propondo uma análise dos diversos posicionamentos acerca do tema.

O trabalho se configura como uma pesquisa explicativa e interpretativa, tendo em vista que pretende explicar de modo racional o objeto de estudo, para elaborar conhecimento novo obtido conseguido por meio da relação dialética entre sujeito e objeto. Em relação ao instrumento para a coleta de dados, consideramos a elaboração e aplicação de um questionário contendo questões

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.825.739

abertas e fechadas, tanto para a equipe multiprofissional quanto para os docentes. Com o questionário, pretende-se fazer o uso de questões estruturadas e semi-estruturadas, estas últimas abordarão itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos

que permitirão realizar a análise interpretativa do objeto. Nesse sentido, o instrumento será responsável por proporcionar aporte empírico para posterior interpretação, desse modo, esperamos que, ao analisar a atuação e as contribuições da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes, possamos promover a reflexão sobre a relevância do tema abordado, almejando que a pesquisa possibilite a caracterização dos aspectos relacionados à atuação da equipe multiprofissional e que seja possível a ampliação do conhecimento sobre a articulação entre os profissionais que compõem a equipe multiprofissional e os docentes.

Objetivamos por parte desta pesquisa, uma colaboração efetiva na construção do conhecimento, possibilitando aos profissionais a possibilidade de conhecer o universo que provém das desigualdades sociais, percebendo os estudantes em sua totalidade e os reconhecendo como sujeitos de direitos, como parte de todo o processo formativo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a atuação e as contribuições da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes do IFC, campus Araquari.

Objetivos Secundários:

(1) Caracterizar, nos documentos oficiais e no catálogo de teses da capes, aspectos relacionados à equipe multiprofissional; Elaborar o estado do conhecimento do objeto a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); (2) Delimitar a identidade profissional da equipe multiprofissional e dos docentes do Instituto Federal Catarinense, campus Araquari; (3) Identificar junto aos profissionais que compõem a equipe multiprofissional do IFC campus Araquari considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Metodologia Proposta:

Na coleta de dados, será utilizado informações obtidas através da elaboração do estado do conhecimento e dos questionários aplicados à equipe multiprofissional e aos docentes do IFC, campus Araquari. Essas fontes fornecerão elementos para obtenção de dados qualitativos, bem

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.825.739

como para a interpretação do objeto de pesquisa, nesse sentido, os instrumentos serão os responsáveis por proporcionar os aportes empíricos para tal. Através do questionário se pretende fazer o uso de questões estruturadas e semi-estruturadas, essas abordarão as seguintes categorias de análise: (1) Dados pessoais para compreender a condição de origem dos entrevistados; (2) Trajetória escolar e carreira profissional para descrever o trânsito desses profissionais durante o percurso escolar; e (3) Experiência profissional, para desenhar a construção da identidade profissional, tanto da equipe multiprofissional, quanto dos docentes. As questões abertas serão elaboradas procurando abordar tanto a atuação quanto a contribuição da equipe multiprofissional para o processo formativo dos docentes. Assim, se buscará a compreensão e a relação com o todo, considerando os processos formativos e as políticas educacionais existentes nessa relação, tendo em vista que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas transformações, dadas pelos sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por utilizar o questionário como forma de coleta de dados, o estudo aqui elencado poderá trazer riscos e desconfortos de ordem subjetiva, como: emocional; psicológico; constrangimento. No entanto, é possível apresentar providências e medidas que podem ser empregadas para evitar situações causadoras de danos, dentre as quais citamos: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ao sujeito participante da pesquisa; garantir a divulgação pública dos resultados; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Benefícios:

Em relação aos benefícios da pesquisa, estes têm por objetivo proporcionar reflexões acerca da prática profissional no que se refere às contribuições para a formação docente, como também entender a amplitude da temática pesquisada. Entende-se que os benefícios para os integrantes

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.825.739

desta pesquisa serão diretos, tendo em vista que as motivações que provocaram a escrita deste estudo vai ao encontro de aspectos que pretendem desvendar as características profissionais e como estas se relacionam com o objeto de estudo: A equipe multiprofissional. O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16). Verificar as pendências e lista de inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética consultar: Resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br) nas áreas. Resoluções e Normativas e Site do CEPESH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEPESH. (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do PARECER FINAL.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE contém as informações necessárias ao pesquisado para seu aceite à pesquisa, tais como os benefícios da pesquisa, os riscos e a forma de minimizá-los, ainda sigilo e confidencialidade relativos ao uso de dados. A Folha de Rosto está devidamente preenchida e com assinatura eletrônica do Diretor do campus Araquari (retificação feita pela pesquisadora por solicitação do CEPESH). Apresenta o Termo de Anuência da Instituição, campus Araquari para a realização de sua pesquisa, com assinatura eletrônica do Diretor. Foi observado que o Termo de Anuência e a Folha de Rosto estão no mesmo documento PDF, mas devidamente separados por páginas, e na última página consta a assinatura eletrônica do Diretor, reconhecendo assim a legitimidade de ambos os documentos. O Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) foi apresentado e assinado pela pesquisadora, garantido assim a privacidade dos participantes e a segurança dos dados de acordo com a solicitação deste Comitê. A pesquisadora ainda relata que os contatos com os

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIU
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.825.739

participantes serão feitos na busca do site institucional - os emails que compõem a equipe multiprofissional. Assim, serão informados sobre a pesquisa e a importância desta e, posteriormente, após o aceite dos participantes, os questionários serão encaminhados via e-mail e/ou formulário do google. Essa busca no site está devidamente autorizada conforme o Termo de Anuência. Por fim, o cronograma para o início da pesquisa foi atualizado, de modo que a pesquisa poderá ser iniciada após a aprovação por este Comitê.

Neste sentido, como foram realizadas pela pesquisadora todas as alterações e retificações necessárias para a execução de sua pesquisa, o protocolo está Aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16. .

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendações.

1. Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa.
2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1694819.pdf | 22/06/2021 00:10:12 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_PRISCILA_POSPARECER.pdf | 13/05/2021 15:41:54 | PRISCILA CARVALHO MONTEIRO | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA_PRISCILA.pdf | 13/05/2021 15:40:45 | PRISCILA CARVALHO MONTEIRO | Aceito |
| Declaração de concordância | TERMO_DE_ANUENCIA_E_FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA_PRISCILA.pdf | 13/05/2021 15:39:48 | PRISCILA CARVALHO MONTEIRO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TCUD_PRISCILA.pdf | 13/05/2021 15:28:22 | PRISCILA CARVALHO | Aceito |

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIU
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.825.739

| | | | | |
|---|------------------------------|------------------------|----------------------------------|--------|
| Declaração de Pesquisadores | TCUD_PRISCILA.pdf | 13/05/2021 15:28:22 | MONTEIRO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PRISCILA_POSPARECER.pdf | 13/05/2021 15:25:10 | PRISCILA CARVALHO MONTEIRO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 04 de Julho de 2021

Assinado por:

MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPÇÃO PIMENTA
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br