INSTITUTO FEDERAL BAIANO *CAMPUS* CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RONEY DA SILVA MONTEIRO

MÓDULO EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA (ETEP) NAS AÇÕES DO TRABALHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.

Catu - Bahia
2026

RONEY DA SILVA MONTEIRO

MÓDULO EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA (ETEP) NAS AÇÕES DO TRABALHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Catu, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profª. Drª Janaína dos Reis Rosado.
Coorientador: Prof. Dr. Gilvan Martins Durães.

Catu - Bahia
2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Ricardo Santos do Carmo Reis - CRB – 5ª / 1649

Monteiro, Roney da Silva
M775m Módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP) nas ações do trabalho técnico-pedagógico no ensino médio integrado: possibilidades e limites no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/ Roney da Silva Monteiro.– Catu, BA, 2026.
187p.; il.: color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, 2026.
Orientadora: Profa. Dra. Janaína dos Reis Rosado.
Coorientador: Prof. Dr. Gilvan Martins Durães.

1. Organização pedagógica. 2. Trabalho técnico-pedagógico. 3. EPT. 4. ETEP. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. II. Rosado, Janaína dos Reis. (Orient.). III. Durães, Gilvan Martins (Coorient.). IV. Título.

CDU: 377

INSTITUTO FEDERAL BAIANO

Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RONEY DA SILVA MONTEIRO

MÓDULO EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA (ETEP) NAS AÇÕES DO TRABALHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA.

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

Aprovado em 13 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª Drª Janaína dos Reis Rosado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Orientadora

_____

Prof. Dr. Gilvan Martins Durães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Coorientador

_____

Profª Drª Camila Lima Santana e Santana.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Membro interno

_____

Drª Ana Márcia Lima Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Membro externo

_____

Profª Drª Jocelma Almeida Rios
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Membro externo

INSTITUTO FEDERAL BAIANO

Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RONEY DA SILVA MONTEIRO

"Vídeoguia - Conhecendo o Etep na prática"

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

Validado em 13 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Janaína dos Reis Rosado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Orientadora

_____
Prof. Dr. Gilvan Martins Durães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Coorientador

_____
Profª Drª Camila Lima Santana e Santana.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Membro interno

_____
Drª Ana Márcia Lima Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Membro externo

_____
Profª Drª Jocelma Almeida Rios
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Membro externo

Dedico este trabalho à minha avó, Maria da Conceição da Silva Monteiro (*In memoriam*), que desde as minhas primeiras semanas de vida tornou-se a mãe que nunca tive. Com grande esforço e abnegação, ela dedicou-se para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Cursar o ProfEPT foi uma jornada incrivelmente gratificante, uma experiência que enriqueceu tanto meu intelecto quanto minhas relações. O encontro com pessoas de diversas áreas e a troca de conhecimentos foram, sem dúvida, pontos altos desse percurso. Cada discussão, cada debate, expandiu meus horizontes e aprofundou minha compreensão do mundo. A finalização deste curso representou uma conquista significativa, um marco que celebrou não apenas o aprendizado, mas também o crescimento pessoal e a consolidação de novas amizades.

Em primeiro lugar, agradeço a avó e mãe, Maria da Conceição, que em vida sempre e sabiamente me apontou o caminho que um jovem pobre e trabalhador deveria percorrer, da honestidade e educação.

À minha prima, Farlene Monteiro, que em todos os momentos se mostrou mais próxima que uma irmã, apostando e acreditando sempre no meu potencial e no meu caminho de vida, expresso a minha sincera gratidão.

Aos meus colegas de turma, expresso minha profunda gratidão pelos momentos vividos no mestrado. Cada aula, cada debate e cada desafio compartilhado fortaleceram nossos laços e enriqueceram nossa jornada acadêmica. Agradeço por cada sorriso, cada apoio e cada aprendizado conjunto, que tornaram essa experiência inesquecível.

Aos professores, em geral, manifesto meu sincero agradecimento pela dedicação, orientação e por compartilharem seus conhecimentos, que foram essenciais para o meu desenvolvimento ao longo deste mestrado. Agradeço por inspirarem e desafiarem a todos nós a alcançar nosso máximo potencial.

À minha orientadora, professora doutora Janaína dos Reis Rosado, e ao meu coorientador, professor doutor Gilvan Martins Durães, expresso minha profunda gratidão. Agradeço pela orientação, contribuições e paciência durante todo o processo do mestrado. Os momentos de aprendizado e as valiosas discussões foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às professoras participantes da banca examinadora, pelas riquíssimas sugestões e contribuições durante todo esse processo de construção.

Aos colegas e profissionais que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, manifesto minha sincera gratidão.

Aos *campi* do IFBA por onde passei, expresso meus sinceros agradecimentos pelo apoio recebido, que me permitiu realizar essa formação, conciliando-a com os dias de trabalho.

Aos colegas de trabalho, em especial à assistente social doutora Heide de Jesus Damasceno, com quem, além de compartilhar os desafios do trabalho, dividi as inspirações para este estudo. Sua determinação e vasto conhecimento contribuíram significativamente para as raízes e a formação deste trabalho.

Encerro este ciclo com o coração radiante de alegria e entusiasmo pelas novas jornadas que se abrem.

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

(Freire, 2007, p. 22).

RESUMO

Este estudo, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, vincula-se ao macroprojeto “O enlace entre as Tecnologias Digitais em Rede e a EPT na contemporaneidade” e à linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as potencialidades e os limites do Módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP) como um dispositivo conectado em rede como suporte aos processos de trabalho na gestão pedagógica, sobretudo nas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica do corpo técnico, com o propósito de realizar o trabalho educativo efetuado no Ensino Médio Integrado nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, com métodos bibliográficos, exploratórios e descritivos. Para a coleta de dados, será utilizado um questionário online, destinado aos profissionais, com perguntas abertas e fechadas sobre dados específicos dos profissionais e seu trabalho educativo, relacionadas ao uso de tecnologias como sistema de informação computadorizado em seu ambiente de trabalho. O produto educacional foi elaborado com base no processo de pesquisa e na experiência dos profissionais pesquisados. Seu objetivo principal é auxiliar os profissionais a utilizarem o módulo ETEP dentro do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP. A estrutura apresentada pelo produto educacional em formato de vídeo apresenta instruções claras e envolventes, permitindo que o espectador absorva as informações e continue aprendendo as funcionalidades que podem aprimorar seu trabalho educativo nos setores pedagógicos.

Palavras-chave: Organização pedagógica; Trabalho Técnico-pedagógico; EPT e Etep.

RESUMO

This study, part of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education, is linked to the macro-project "The Link Between Digital Network Technologies and VET in Contemporary Times" and the research line "Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (VET)". This research aims to understand the potential and limitations of the Technical-Pedagogical Team Module (ETEP) as a networked device to support work processes in pedagogical management, especially in the monitoring and pedagogical intervention actions of the technical staff, with the purpose of carrying out the educational work performed in Integrated High School at the campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA). The research will follow a qualitative approach, with bibliographic, exploratory and descriptive methods. For data collection, an online questionnaire will be used, aimed at professionals, with open and closed questions about specific data from the professionals and their educational work, related to the use of technologies such as computerized information systems in their work environment. The educational product was developed based on the research process and the experience of the professionals surveyed. Its main objective is to assist professionals in using the ETEP module within the Unified Public Administration System - SUAP. The structure presented by the educational product in video format offers clear and engaging instructions, allowing the viewer to absorb the information and continue learning the functionalities that can improve their educational work in the pedagogical sectors.

Keywords: Pedagogical organization; Technical-pedagogical work; Vocational and Technological Education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Tela de início do SUAP..... 87
Figura 2 - Tela para gerar a Listagem de dependências/reprovados..... 88
Figura 3 - Tela para Adicionar Solicitação de Acompanhamento no Suap... 89

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 -	Relação de denominações dos setores nos *campi*…….…...	48
Quadro 2 -	Trabalhos relacionados por diversos autores.....	59
Quadro 3 -	Aplicações e benefícios para o sistema de informação computadorizado.....	73
Quadro 4 -	Portal de Periódicos da CAPES.....	93
Quadro 5 -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)...	95
Quadro 6 -	Temas agrupados e categorias finais.....	121
Quadro 7 -	Temas de desafios dos TAEs sobre o uso das ferramentas tecnológicas.....	125
Quadro 8 -	As limitações e objetivos.....	134
Quadro 9 -	Principais funcionalidades do Etep.....	145
Quadro 10 -	Sugestões que embasaram o tema para o Vídeoguia.....	146
Quadro 11 -	Roteiro do produto educacional.....	147
Quadro 12 -	Aspectos apresentados no conteúdo.....	150
Quadro 13 -	Sugestões e elogios.....	152

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Titulação dos/as TAEs..... 108
Gráfico 2 - Experiência com o acompanhamento e intervenção pedagógica…….. 109
Gráfico 3 - Conhecimento em relação às de tecnologias e Educação.....……. 110
Gráfico 4 - Composição técnico-administrativo dos participantes na pesquisa..... 123
Gráfico 5 - Conhecimentos dos TAEs sobre as tecnologias..... 123
Gráfico 6 - Interesse dos TAEs para aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões tecnológicas..... 124
Gráfico 7 - Estratégias utilizadas e números de unidades..... 128
Gráfico 8 - Sobre o conhecimento das Bases Conceituais da EPT..... 130
Gráfico 9 - Compreensão sobre a concepção de formação humana integral..... 131
Gráfico 10 - Uso da dimensão tecnológica na prática educativa pedagógica..... 138
Gráfico 11 - Avaliação das Tecnologias..... 140
Gráfico 12 - A importância do trabalho educativo..... 150
Gráfico 13 - Capacidade de agregar valor..... 151
Gráfico 14 - Importância da apresentação do vídeo..... 151

LISTA DE TABELA

Tabela 1 -	Dados dos campi referentes ao ano de 2023.....	47
Tabela 2 -	Distribuição dos pedagogo-área na estrutura organizacional do IFBA em 2023.....	102
Tabela 3 -	Distribuição dos técnico em assuntos educacionais na estrutura organizacional do IFBA em 2023.....	103
Tabela 4 -	Relação do universo e amostra da pesquisa nos Campi…….....	105
Tabela 5 -	Distribuição dos Pedagogo-área nos campi do IFBA e composição da representação na pesquisa.....….....	106
Tabela 6 -	Distribuição dos Técnicos em Assuntos Educacionais nos campi do IFBA e composição da representação na pesquisa…….....	107
Tabela 7 -	Percepções em torno das tecnologias…….....	124
Tabela 8 -	Setor de exercício dos representantes das equipes pedagógicas nos campi do IFBA.....…….....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Temática
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
et. al.	e outros
ETEP	Módulo da Equipe Técnico Pedagógica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IA	Inteligência artificial (IA).
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
s.p.	sem página
sic	assim mesmo
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	Técnico administrativo em educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	17
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	23
2.1	**Mediação tecnológica na educação: interfaces com o módulo ETEP e a atuação dos TAEs.**	23
2.1.1	Costurando sentido ao trabalho dos TAEs	33
2.1.2	O papel formativo dos servidores TAEs	40
2.2	**Organização do trabalho pedagógico institucional na EPT**	43
2.2.1	A gestão pedagógica no contexto dos *Campi*s	44
2.2.2	A Prática Profissional do Pedagogo-área	51
2.2.3	A Prática Profissional do Técnico em Assuntos Educacionais	63
2.3	**As ferramentas digitais na organização do trabalho pedagógico**	70
2.3.1	Os Sistemas de Informação como mediadores no trabalho pedagógico	77
2.3.2	O Suap e o Módulo Etep	84
2.4	**O trabalho educativo dos TAEs: a procura de trabalhos relacionados**	90
3	**PERCURSO METODOLÓGICO**	97
3.1	**Caracterização do tipo da pesquisa**	97
3.2	**Lócus e atores da pesquisa**	101
3.3	**Da coleta de dados**	111
3.4	**Metodologia para a análise de dados**	115
4	**RESULTADOS E DISCUSSÕES**	121
4.1	**Uso, desafios e potencialidades das tecnologias no acompanhamento e intervenção pedagógica**	122
5	**PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO**	122
5.1	**Contextualização e vinculação ao programa**	122
5.2	**Elaboração do produto técnico e tecnológico.**	123
5.2.1	Publicação e divulgação	127
5.3	**Avaliação do produto técnico e tecnológico.**	143
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	154
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE A	174
	APÊNDICE B	185

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), evidencia a relevância de investigar a relação entre educação e tecnologia no contexto escolar. A temática revela-se significativa diante das demandas inerentes ao trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), especialmente do pedagogo-área e do técnico em assuntos educacionais que integram os núcleos pedagógicos dos campi do Instituto Federal da Bahia.

A atuação desses profissionais, mediada pelo uso de tecnologias computacionais interconectadas, pode contribuir para a qualificação das ações de acompanhamento e intervenção pedagógica no ambiente escolar. Nessa perspectiva, à luz dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), torna-se necessário ressignificar a apropriação das ferramentas tecnológicas frente as transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias digitais. Essas mudanças têm reconfigurado as relações sociais e os modos de interação, demandando das instituições educativas novas formas de organização e atuação no processo formativo.

Diante desse cenário, os setores pedagógicos são desafiados a reconfigurar suas práticas, buscando atender às demandas emergentes. Torna-se, portanto, imprescindível que esses setores se apropriem das potencialidades das tecnologias, utilizando-as como recursos estratégicos no acompanhamento e na intervenção pedagógica, consolidando sua função técnico-pedagógica.

No âmbito da prática educativa, a atuação dos profissionais da educação — especialmente pedagogos e técnicos em assuntos educacionais — revela-se fundamental para o desenvolvimento das ações técnico-pedagógicas. Entre suas principais atribuições, destaca-se o atendimento e o suporte a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como a proposição de estratégias que contribuam para a superação dessas dificuldades ao longo da trajetória formativa nos cursos da EPT, em seus diferentes níveis e modalidades.

O trabalho técnico-pedagógico abrange grande parte dos processos educacionais desenvolvidos no IFBA, incluindo tanto a gestão pedagógica quanto as atividades relacionadas ao ensino. Esse trabalho envolve o planejamento e a implementação dos cursos, o apoio à execução dos projetos pedagógicos e planos

de ensino, além da avaliação das ações desenvolvidas, de forma contínua e sistemática.

Portanto, considerando a natureza autárquica do IFBA, cada campus possui autonomia para organizar o trabalho técnico-administrativo e definir a alocação dos profissionais. Nesse contexto, observa-se a existência de diferentes modelos organizacionais, estruturados em coordenações e núcleos pedagógicos, nos quais são realizadas atividades de assessoria pedagógica à gestão e aos docentes, bem como o acompanhamento dos estudantes.

Esse acompanhamento compreende a identificação das dificuldades de aprendizagem e a implementação de ações que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Destacam-se, nesse processo, iniciativas voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico, com especial atenção ao enfrentamento da evasão escolar.

As estratégias adotadas nas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica incluem orientações sobre organização do tempo e dos estudos, utilização de metodologias que favoreçam a aprendizagem e encaminhamentos para apoio docente em horários complementares, conforme previsto na organização didática de cada nível de ensino.

Entretanto, o trabalho técnico-pedagógico vai além do acompanhamento individual dos estudantes. Ele envolve também a análise de indicadores educacionais, como evasão, retenção e repetência, com o objetivo de subsidiar a elaboração de estratégias institucionais voltadas à melhoria do desempenho acadêmico.

Além disso, contempla ações coletivas, como intervenções em turmas e a divulgação de documentos institucionais, a exemplo da Organização Didática e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Também abrange o atendimento a demandas emergentes, muitas vezes de natureza coletiva, que ultrapassam o acompanhamento individualizado.

Nesse contexto, o trabalho técnico-pedagógico fundamenta-se na produção e análise de dados oriundos dos atendimentos realizados. Essas informações são construídas a partir das interações entre profissionais da educação, docentes e demais setores institucionais, que contribuem para a compreensão das dificuldades e potencialidades dos estudantes.

Destaca-se, ainda, a participação de setores multidisciplinares, como Assistência Estudantil, psicologia, serviço social, enfermagem, medicina e nutrição,

que colaboram para uma abordagem mais abrangente das condições dos estudantes. Essa articulação favorece análises mais qualificadas e intervenções mais efetivas no processo educativo.

Outro aspecto relevante se refere à forma como os setores pedagógicos organizam o trabalho técnico-pedagógico, utilizando o acompanhamento e a intervenção pedagógica como estratégias institucionais para promover a permanência e o sucesso acadêmico nos diferentes níveis de ensino.

Desta forma é a partir desse cenário, que o pesquisador, enquanto, servidor do IFBA desde 2019, e no qual atua como técnico em assuntos educacionais na coordenação técnico-pedagógica (Cotepe), pode trazer sua experiência profissional como elemento motivador da investigação. A pesquisa busca compreender as práticas e os desafios enfrentados pelas equipes pedagógicas, especialmente no que se refere ao uso do módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), integrante do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

A investigação parte da constatação de que há uma lacuna de estudos sobre o uso do módulo ETEP no IFBA, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento e à intervenção pedagógica. Soma-se a isso o interesse do pesquisador em analisar as potencialidades desse sistema como ferramenta de apoio à gestão pedagógica.

Apesar da existência do módulo ETEP, observa-se que sua utilização ainda enfrenta desafios, como limitações técnicas, dificuldades de acesso às informações e entraves na comunicação entre os setores. Além disso, o tutorial disponibilizado institucionalmente apresenta apenas funcionalidades básicas, não contemplando o uso mais aprofundado do sistema.

Além disso, outro desafio identificado que se refere à ausência de um banco de dados estruturado que permita o registro e o acompanhamento sistemático das informações relacionadas aos estudantes. Essa limitação compromete a continuidade das ações pedagógicas e dificulta a tomada de decisões fundamentadas.

No que se refere à comunicação institucional, destaca-se a necessidade de maior agilidade e integração entre os setores, uma vez que, em muitos casos, as informações sobre os estudantes chegam tardiamente, comprometendo a efetividade das intervenções pedagógicas.

Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de adoção mais efetiva de

sistemas de informação como o ETEP, capazes de organizar, sistematizar e integrar os dados relacionados ao percurso formativo dos estudantes, contribuindo para a qualificação do trabalho técnico-pedagógico.

Nesse sentido, observa-se um crescente interesse na utilização de tecnologias como mediadoras dos processos de trabalho na EPT. Os sistemas de informação têm se consolidado como ferramentas importantes para a gestão educacional, permitindo maior organização, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas.

Entretanto, a incorporação dessas tecnologias implica desafios, como a necessidade de formação dos profissionais, a superação de resistências culturais e a adaptação às novas formas de trabalho. A pandemia da COVID-19 evidenciou essas dificuldades, ao revelar limitações na infraestrutura e na formação tecnológica dos profissionais da educação.

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), adotado pelo IFBA em 2018, constitui-se como uma importante ferramenta de gestão institucional. Entre seus módulos, destaca-se o ETEP, que possibilita o registro e o acompanhamento das ações técnico-pedagógicas, bem como a integração das informações entre os setores.

> Dessa forma, é possível inferir que o módulo da equipe técnico pedagógica (ETEP), como um sistema de informação de gestão escolar, pode representar uma ferramenta estratégica nas práticas pedagógicas voltadas ao acompanhamento e intervenção pedagógica como função técnico-pedagógica, conferindo características próprias a esses recursos tecnológicos e otimizando os processos de trabalho pedagógico-administrativo realizados pelos pedagogos e pelos técnicos em assuntos educacionais.
>
> A justificativa desta pesquisa fundamenta-se nas questões anteriormente apresentadas, das quais emerge a problematização relacionada à gestão institucional. Nesse contexto, busca-se compreender os fatores que limitam a utilização do módulo da equipe técnico-pedagógica (ETEP) como instrumento de acompanhamento pedagógico pelos setores pedagógicos do Instituto Federal da Bahia.

O percurso metodológico foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, bibliográfico e documental, articulada à aplicação de questionários mistos direcionados aos Técnicos Administrativos em Educação

(TAEs) integrantes das equipes pedagógicas do Instituto Federal da Bahia. A investigação concentrou-se na compreensão das mediações tecnológicas presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais responsáveis pelas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica no âmbito do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental fundamentado em autores que discutem educação, mediação tecnológica e gestão pedagógica, além da análise de documentos institucionais e normativos do Instituto Federal da Bahia. Em seguida, a etapa empírica da pesquisa concentrou-se em seis campi selecionados de forma intencional, considerando critérios como índices de evasão, quantitativo de matrículas no Ensino Médio Integrado e representatividade territorial.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line elaborado na plataforma Google Forms, contendo questões abertas e fechadas, aplicado a pedagogos e técnicos em assuntos educacionais atuantes nas equipes pedagógicas. Os dados obtidos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizando-se categorias analíticas definidas a priori com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado, sem desconsiderar os elementos emergentes do material empírico.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as potencialidades e os limites do módulo ETEP como instrumento de apoio à gestão pedagógica no Instituto Federal da Bahia. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Analisar as bases conceituais e metodológicas que orientam a proposta de atendimento pedagógico nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia;

b) Identificar e examinar, sob a perspectiva técnico-pedagógica, as dificuldades e os condicionantes institucionais presentes nas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica desenvolvidas pelas equipes pedagógicas;

c) Relacionar os conceitos e elementos dos sistemas computacionais contemporâneos, com destaque para o SUAP/ETEP, às demandas inerentes ao acompanhamento e à intervenção pedagógica;

d) Desenvolver um produto técnico-tecnológico que se constitua como

instrumento de apoio e autonomia para as ações de acompanhamento e intervenção pedagógica.

Por fim, esta pesquisa se justifica por compreender que, frente às modificações sociais trazidas pelas tecnologias no âmbito do trabalho pedagógico institucional desempenhado na função técnico-pedagógica, o cotidiano da gestão pedagógica dos institutos federais, em particular do IFBA, tem demandado cada vez mais processos de trabalhos estruturados e sistemáticos, com suporte de tecnologias computacionais conectadas.

Sendo assim, percebe-se que esta pesquisa é de relevância tanto social quanto educacional, uma vez que poderá oferecer aos profissionais da educação ferramentas para a melhor compreensão do uso e da aplicação do sistema acadêmico, como o ETEP, como um dos sistemas computacionais destinados a dar suporte aos processos de trabalho da gestão institucional, não substituindo o ser humano.

A estrutura do trabalho organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, o Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. O Capítulo 3 descreve a metodologia adotada, explicitando as etapas, os procedimentos, o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os aspectos éticos do estudo. No Capítulo 4, procede-se a análise e interpretação dos dados, realizada à luz do arcabouço teórico estabelecido. O Capítulo 5 apresenta o produto educacional resultante da investigação. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições, limitações e possíveis desdobramentos da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, realiza-se uma abordagem aprofundada do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, destacando as contribuições recentes e os fundamentos conceituais que contextualizam e apoiam o desenvolvimento do trabalho. Assim, são analisados estudos atuais sobre a participação dos técnicos-administrativos em educação (TAE), pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, bem como as abordagens teóricas que fundamentam os processos de formação e atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A pesquisa considera os desafios vivenciados pelos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais, conforme discutido por Silva e Monteiro (2020). A problematização em torno da constituição identitária desses profissionais revela tensões vinculadas ao reconhecimento de suas funções no contexto educacional, evidenciando a necessidade de perspectivas analíticas que ampliem a compreensão acerca de suas contribuições para a formação técnica e tecnológica.

Além disso, o estudo amplia o referencial ao incorporar abordagens que reconhecem as interações atuais entre tecnologia, educação e sociedade, incluindo discussões sobre a mediação tecnológica dos sistemas de informação, como o ETEP, nas ações das equipes pedagógicas. Isso fortalece a análise do papel atual desses profissionais nas atividades voltadas ao acompanhamento e à intervenção pedagógica junto aos estudantes.

2.1 Mediação tecnológica na educação: interfaces com o módulo ETEP e a atuação dos TAE

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreende a formação humana em sua totalidade, orientando-se por uma perspectiva crítica que ultrapassa a aparência imediata dos fenômenos educativos. Nessa direção, o processo de conhecimento exige a superação da aparência fenomênica da realidade, uma vez que, conforme Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade” (Marx, 2011, p.54). Assim, aquilo que se apresenta de forma imediata não esgota a essência dos processos sociais, exigindo um movimento de análise que vá além do dado empírico.

Essa compreensão dialoga diretamente com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, ao afirmar que a função da educação é possibilitar a apropriação do saber sistematizado como mediação para a compreensão da realidade. Nesse sentido, o autor destaca que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p.13). Tal concepção reforça a centralidade da mediação pedagógica na EPT.

No âmbito institucional, pensar o trabalho pedagógico implica considerar sua organização concreta. Conforme José Carlos Libâneo, “o trabalho pedagógico é uma prática social intencional que se realiza por meio da organização e articulação de objetivos, conteúdos, métodos e formas de gestão” (Libâneo, 2013, p.25). Essa definição permite compreender que a atuação dos Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs), especialmente nos setores pedagógicos, integra essa organização, ainda que frequentemente seja reduzida à sua dimensão técnica.

A mediação pedagógica, no contexto educacional, não se restringe à atuação docente em sala de aula, mas abrange um conjunto mais amplo de práticas e sujeitos que participam da organização do processo educativo. Nesse sentido, destaca-se o papel dos técnicos-administrativos em educação, especialmente os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais, como agentes fundamentais na mediação dos processos pedagógicos no interior das instituições de ensino.

Nos Institutos Federais, como o Instituto Federal da Bahia, os pedagogos e os s técnicos em assuntos educacionais integram equipes multidisciplinares e atuam diretamente na organização, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas. Sua atuação envolve a articulação entre docentes, discentes e gestão institucional, configurando-se como uma mediação que se estabelece em nível organizacional e não apenas didático.

A mediação pedagógica realizada por esses profissionais se caracteriza por sua natureza articuladora, uma vez que envolve o planejamento coletivo, a orientação pedagógica aos docentes, o acompanhamento do desempenho discente e a análise de processos educacionais. Dessa forma, os TAEs não apenas apoiam o trabalho docente, mas também contribuem para a estruturação do trabalho pedagógico institucional, atuando na construção de diretrizes, no monitoramento de indicadores educacionais e na proposição de intervenções pedagógicas.

Com a incorporação das tecnologias digitais nos processos educacionais,

essa mediação passa a ser fortemente atravessada por sistemas informatizados, como o SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública). Nesse contexto, os TAEs nas equipes pedagógicas utilizam o sistema como ferramenta para acessar, organizar e interpretar dados pedagógicos, como rendimento acadêmico, frequência e evasão, o que amplia sua capacidade de atuação na gestão pedagógica.

A utilização do SUAP possibilita que esses profissionais desenvolvam uma mediação baseada em evidências, fundamentada na análise de dados sistematizados. Isso permite não apenas o acompanhamento individual dos estudantes, mas também a identificação de padrões e tendências que subsidiam a tomada de decisões em nível institucional. Assim, a mediação pedagógica realizada pelos TAEs passa a incorporar uma dimensão informacional, na qual o uso da tecnologia se torna elemento central para a organização do trabalho pedagógico.

Além disso, o sistema contribui para a padronização de processos e para a integração das ações pedagógicas, favorecendo a comunicação entre os diferentes setores da instituição. Nesse sentido, os TAEs nos setores pedagógicos atuam como mediadores entre os dados produzidos pelo sistema e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, traduzindo informações em ações concretas de intervenção e acompanhamento.

Dessa forma, a mediação pedagógica realizada pelos técnicos administrativos (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais) pode ser compreendida como uma prática que articula dimensões pedagógicas, organizacionais e tecnológicas. Trata-se de uma atuação que transcende o espaço da sala de aula e se insere no âmbito da gestão pedagógica, contribuindo para a melhoria dos processos educativos e para a garantia do direito à aprendizagem.

Assim, ao considerar o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa atuação ganha ainda mais relevância, uma vez que demanda a integração entre formação geral e técnica, bem como o acompanhamento de trajetórias formativas complexas. Nesse cenário, os esses profissionais assumem papel estratégico na mediação dos processos educativos, utilizando tecnologias como o SUAP para potencializar sua atuação e fortalecer a gestão pedagógica institucional.

À primeira vista, as atividades dos TAEs — como registros no sistema, acompanhamento discente e organização de atendimentos — podem parecer operacionais. Contudo, essa aparência precisa ser problematizada. Como destacam Marx e Engels, a realidade não se apresenta de forma transparente, pois “as

relações sociais assumem a forma de relações entre coisas" (Marx; Engels, 2011, p.83), caracterizando o fenômeno do fetichismo. Nesse sentido, há o risco de que o trabalho mediado por tecnologias seja percebido apenas como operação técnica, ocultando sua dimensão social e educativa.

A incorporação de sistemas de gestão da informação educacional, como módulo da equipe técnico pedagógica (ETEP), explicita essa contradição. Em uma leitura superficial, tais sistemas aparecem como ferramentas neutras de organização de dados. No entanto, ao serem analisados criticamente, revelam-se como tecnologias socialmente produzidas, que estruturam práticas e influenciam decisões, como afirma Vani Moreira Kenski que as tecnologias não são apenas instrumentos que facilitam o trabalho, mas alteram as formas de pensar, agir e interagir, modificando profundamente as relações educativas" (Kenski, 2012, p.21).

Os avanços tecnológicos nas últimas décadas têm provocado transformações significativas nos modos de organização e funcionamento das instituições educacionais. Nesse contexto, os sistemas de informação passaram a ocupar posição central nas dinâmicas institucionais, sobretudo na gestão pedagógica, ao atuarem como dispositivos mediadores entre sujeitos, práticas e processos. Estudos recentes demonstram que esses sistemas não se restringem à função instrumental de armazenamento de dados, mas assumem papel ativo na organização do fluxo informacional, na estruturação de práticas institucionais e no suporte à tomada de decisão.

Conforme Souza (2025, p.48), os sistemas de informação deixam de operar apenas como repositórios de dados e passam a estruturar a dinâmica organizacional das instituições educacionais. De forma complementar, Oliveira *et al*. (2024, p.112) afirmam que a mediação tecnológica redefine os fluxos informacionais e interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico.

A compreensão dos sistemas de informação como mediação implica reconhecer que eles influenciam diretamente a forma como o trabalho pedagógico é organizado e executado. Sob essa perspectiva, tais sistemas operam como elementos estruturantes das práticas educacionais, ao definirem caminhos, rotinas e possibilidades de ação dentro das instituições. Assim, a gestão pedagógica contemporânea passa a ser profundamente atravessada por tecnologias que organizam e, ao mesmo tempo, condicionam os processos educativos.

No que se refere à organização do fluxo de informações, os sistemas de

informação desempenham papel fundamental na centralização e distribuição de dados pedagógicos. Ao integrarem informações acadêmicas, registros de frequência, avaliações, planos de ensino e relatórios institucionais, esses sistemas permitem maior visibilidade sobre o funcionamento da instituição.

Souza (2025, p.53) destaca que “a centralização das informações em plataformas digitais contribui para a redução da fragmentação e amplia a capacidade de monitoramento institucional”. Na mesma direção, Oliveira *et al*. (2024, p.118) apontam que a integração dos dados pedagógicos favorece a articulação entre setores e fortalece a gestão educacional.

Além disso, a organização do fluxo informacional por meio dos sistemas possibilita maior agilidade na comunicação interna. Informações que antes circulavam de forma dispersa passam a ser sistematizadas e disponibilizadas em ambientes digitais acessíveis a diferentes atores institucionais. Essa dinâmica contribui para a construção de uma gestão mais integrada.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade dos sistemas de informação de estruturarem processos institucionais. Ao incorporarem funcionalidades específicas, como lançamento de notas, acompanhamento de desempenho e planejamento de atividades, esses sistemas acabam por definir modos de ação dentro da instituição.

Oliveira *et al.* (2024, p.121) enfatizam que “os sistemas de informação atuam como dispositivos normativos ao traduzirem regras institucionais em rotinas operacionais digitalizadas”. Isso significa que a tecnologia não apenas registra práticas, mas orienta sua execução.

A regulação das práticas pedagógicas constitui outro eixo central na análise dos sistemas de informação como mediação. Ao padronizarem rotinas, esses sistemas contribuem para a uniformização dos procedimentos institucionais, garantindo maior controle sobre as atividades desenvolvidas.

Segundo Palú *et al.* (2023, p.67), “a padronização promovida pelos sistemas digitais assegura maior coerência nas práticas institucionais, ainda que limite a flexibilidade pedagógica”. De modo semelhante, Lima (2024, p.89) afirma que “os sistemas ampliam os mecanismos de controle ao permitirem o acompanhamento contínuo das ações pedagógicas”.

No entanto, essa padronização também pode gerar tensões no cotidiano institucional. Ao estabelecerem rotinas rígidas, os sistemas de informação podem

limitar a autonomia dos profissionais da educação. A necessidade de adequação às funcionalidades do sistema pode levar à adaptação das práticas educativas às exigências tecnológicas.

Apesar disso, não se pode ignorar os ganhos associados à ampliação dos mecanismos de controle e acompanhamento pedagógico. Os sistemas de informação permitem o monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes e da execução dos planos de ensino.

Lima (2024, p.94) ressalta que “o monitoramento em tempo real possibilita intervenções pedagógicas mais rápidas e fundamentadas”. Essa característica evidencia o potencial dos sistemas como ferramentas de gestão.

No campo decisório, os sistemas de informação assumem papel estratégico ao fornecerem dados que subsidiam o planejamento e a avaliação educacional. A disponibilidade de informações organizadas e atualizadas permite que gestores tomem decisões mais fundamentadas.

Nogueira (2025, p.37) afirma que “a gestão educacional orientada por dados depende diretamente da qualidade e da organização das informações disponibilizadas pelos sistemas”. Já Gonzaga e Hansen (2017, p.215) destacam que “os sistemas de informação transformam dados em indicadores que orientam o planejamento institucional”.

A utilização dos sistemas como ferramentas de apoio à decisão está diretamente relacionada à sua capacidade de gerar relatórios e indicadores. Esses recursos permitem a análise de tendências e a avaliação do impacto das ações pedagógicas.

Essas perspectivas evidenciam que o uso de sistemas como o ETEP não apenas apoia, mas reconfigura o trabalho pedagógico, complementa, José Manuel Moran ressalta que “as tecnologias ampliam as possibilidades de comunicação e de aprendizagem, mas não garantem, por si só, mudanças significativas na educação” (Moran, 2015, p. 18).

Essa afirmação reforça a crítica ao tecnocentrismo[1], indicando que a simples inserção de tecnologias não resolve problemas pedagógicos, sendo necessário um uso intencional e articulado ao projeto educativo.

---

[1]Quando tecnologia passa a ocupar um lugar central, colocando a serviço da sociedade um poder dominador, regendo a vida dos seres humanos como o único meio transformador, fenômeno conhecido como tecnocentrismo. (Oliveira *et. al* 2022)

Essa discussão encontra forte ressonância no pensamento de Paulo Freire, para quem a educação é uma prática dialógica e crítica, evidenciando o caráter relacional do processo educativo. Ao transpor essa compreensão para o uso dos sistemas como ETEP, pode-se afirmar que tais sistemas só se tornam emancipadores quando apropriados criticamente pelos sujeitos que os utilizam, em diálogo com a realidade existente.

Nesse sentido, a mediação assume centralidade. Não se trata apenas da mediação direta entre sujeitos, mas de um conjunto de mediações que estruturam o trabalho educativo efetuado pelos TAEs. O ETEP, enquanto dispositivo sociotécnico, organiza fluxos de informação, sistematiza dados e orienta práticas institucionais. Contudo, essa mediação não é neutra, pois está inserida em relações sociais mais amplas. Como destaca Netto, “a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto” (Netto, 2011, p. 22), o que implica compreender esses sistemas como expressões de determinações históricas.

A mediação tecnológica nos setores pedagógicos torna-se mais evidente quando analisada a partir do uso de sistemas institucionais de informação, como o SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) e o módulo ETEP. Nesses espaços, a tecnologia ultrapassa a função instrumental e pode passa a atuar como elemento estruturante das práticas pedagógicas e organizacionais, influenciando diretamente o modo como o trabalho dos profissionais é desenvolvido, registrado e avaliado.

As reflexões de Nelson de Luca Pretto contribuem significativamente para essa compreensão, ao destacar que as tecnologias devem ser entendidas como parte da cultura contemporânea e não apenas como ferramentas neutras. Nesse sentido, o autor afirma que “as tecnologias da informação e comunicação precisam ser compreendidas como elementos constitutivos dos processos educativos” (Pretto, 2013, p.45), reforçando a ideia de que sua presença redefine práticas, relações e modos de produção do conhecimento.

No contexto dos setores pedagógicos, o SUAP atua como um sistema integrador que organiza informações acadêmicas e administrativas, permitindo o acompanhamento sistemático da trajetória dos estudantes. Já o ETEP possibilita o registro de atendimentos pedagógicos e o monitoramento das intervenções realizadas pelas equipes. Esses sistemas, ao estruturarem campos de preenchimento, categorias de análise e fluxos de informação, passam a mediar o

próprio fazer pedagógico, orientando o que deve ser registrado e como as ações devem ser sistematizadas.

Assim, compreender a mediação tecnológica a partir de sistemas como o ETEP implica reconhecer que esses dispositivos não apenas organizam o trabalho técnico pedagógico, mas também produzem sentidos sobre ele. Eles influenciam o que é considerado relevante registrar, como as demandas dos estudantes são categorizadas e quais estratégias de intervenção são priorizadas. Desse modo, a mediação tecnológica passa a integrar a própria gestão pedagógica, atuando como um elo entre informação, prática e decisão institucional.

De acordo com Nelson De Luca Pretto, é necessário superar uma visão reducionista das tecnologias, que as compreende apenas como instrumentos de apoio. Para o autor, “não se trata de usar tecnologias para fazer melhor o mesmo, mas de transformar as práticas educativas a partir delas” (Pretto, 2011, p.32). Essa perspectiva é fundamental para analisar o papel de sistemas como o ETEP, uma vez que eles não apenas organizam o trabalho, mas também influenciam sua lógica, podendo tanto potencializar quanto limitar as práticas educativas.

Nesse sentido, a mediação tecnológica realizada por esses sistemas pode gerar ambivalências. Por um lado, contribui para a sistematização das ações, ampliação do acesso à informação e integração entre os setores. Por outro, pode induzir a uma padronização excessiva das práticas, reduzindo a complexidade das intervenções pedagógicas a registros formais e categorias pré-estabelecidas. Como alerta Pretto, “a simples introdução das tecnologias não garante mudanças significativas, sendo necessária uma apropriação crítica e criativa por parte dos sujeitos” (Pretto, 2013, p. 67).

Dessa forma, compreender a mediação tecnológica nos setores pedagógicos implica reconhecer que sistemas como não são neutros, mas atuam como dispositivos que produzem sentidos sobre o trabalho pedagógico. Eles influenciam decisões, organizam práticas e estruturam a gestão da informação pedagógica. Assim, à luz das contribuições de Pretto, torna-se fundamental que os profissionais desenvolvam uma postura crítica frente a essas tecnologias, buscando ressignificá-las em favor de práticas mais reflexivas, colaborativas e alinhadas aos princípios de uma educação emancipadora nos institutos federais.

Ainda sobre o fato da não neutralidade, a implementação de sistemas tecnológicos no campo educacional não se dá de forma neutra ou linear, sendo

atravessada por tensões relacionadas à adequação entre a tecnologia e o contexto institucional em que é inserida. No caso do SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), utilizado no Instituto Federal da Bahia, destaca-se o fato de se tratar de uma tecnologia desenvolvida em outro contexto institucional, o que pode gerar desafios em sua apropriação local, especialmente do módulo ETEP.

Tal questão pode ser compreendida a partir da perspectiva de Andrew Feenberg, que argumenta que as tecnologias não são neutras, mas carregam valores, concepções e racionalidades oriundas de seus contextos de produção. Segundo o autor, “a tecnologia incorpora formas específicas de organização social e pode entrar em tensão com os contextos nos quais é implementada” (Feenberg, 2010, p.67).

Essa reflexão permite compreender que sistemas como o ETEP podem não contemplar plenamente as especificidades pedagógicas e organizacionais do IFBA, exigindo adaptações por parte dos usuários e certas escolhas na política interna.

Nessa mesma direção, Pierre Lévy destaca que “as tecnologias não determinam as práticas sociais, mas condicionam e são condicionadas por elas” (Lévy, 1999, p. 25).

Isso significa que o uso do SUAP/ETEP no IFBA não depende apenas de suas funcionalidades técnicas, mas da forma como os sujeitos se apropriam da ferramenta em seu cotidiano profissional. Entretanto, quando há desalinhamento entre a lógica do sistema e as práticas institucionais, esse processo de apropriação pode se tornar mais complexo.

Do ponto de vista educacional, Kenski aponta que “a simples introdução de tecnologias na educação não garante inovação, podendo inclusive reforçar práticas tradicionais se não houver mudanças na organização pedagógica” (Kenski, 2012, p. 46).

Essa análise é particularmente relevante para o uso do módulo ETEP, pois evidencia que a tecnologia, quando não alinhada às necessidades institucionais, pode ser reduzida a uma função burocrática, limitando seu potencial pedagógico.

Além disso, Moran destaca que “as mudanças educacionais com tecnologias são mais complexas do que parecem, pois envolvem cultura institucional, formação dos profissionais e revisão de práticas” (Moran, 2015, p.30).

No contexto do IFBA, isso se traduz em desafios como a necessidade de formação dos TAEs para o uso dos sistemas, a adaptação das rotinas institucionais

e a superação de resistências decorrentes da inadequação percebida entre o sistema e a realidade local. E sob uma perspectiva crítica, Paulo Freire contribui ao destacar que “não há prática educativa neutra, pois toda prática implica uma opção política” (Freire, 1996, p.77).

Aplicando essa reflexão ao uso do ETEP, é possível afirmar que a adoção de uma tecnologia externa pode tanto reforçar modelos centralizadores e padronizados quanto ser ressignificada pelos sujeitos como instrumento de transformação, dependendo da forma como é apropriada.

Dessa forma, as dificuldades na implementação e uso do ETEP nos setores pedagógicos do IFBA podem ser compreendidas como resultado de um processo de tensionamento entre a lógica da tecnologia — concebida em outro contexto institucional — e as práticas educativas locais. Essas dificuldades se manifestam, por exemplo, na necessidade de adaptação do sistema às demandas específicas das equipes pedagógicas, na limitação de funcionalidades voltadas à intervenção pedagógica e na sobrecarga de atividades relacionadas ao registro de informações.

Contudo, tais desafios também podem ser interpretados como oportunidades de ressignificação da tecnologia. Ao se apropriarem criticamente do sistema, os TAEs podem não apenas adaptar seu uso às necessidades institucionais, mas também tensionar seus limites, contribuindo para sua transformação e para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas à realidade local mediante uma maior participação na gestão democrática.

Retomando a perspectiva dialética, o conhecimento se constrói no movimento que parte do concreto empírico e retorna ao concreto pensado, enriquecido por múltiplas determinações. Isso exige superar visões simplificadoras sobre o uso das tecnologias na educação. Como alertam Kenski (2012) e Moran (2015), a centralidade não deve estar nos sistemas em si, mas nas práticas educativas e pedagógicas que se desenvolvem a partir deles.

Dessa forma, o fortalecimento do trabalho educativo dos TAEs depende de uma apropriação crítica dos sistemas informatizados, orientada por uma concepção de educação comprometida com a formação integral. Ao articular as contribuições de Saviani, Libâneo, Freire, Moran e Kenski, evidencia-se que os sistemas de informação educacional devem ser compreendidos como mediações que potencializam — mas não substituem — o trabalho realizando pela gestão pedagógica do IFBA.

A superação do tecnocentrismo exige reconhecer que as tecnologias são produções históricas, carregadas de intencionalidades. Nesse processo, os TAEs aos assumirem um papel estratégico como mediadores críticos, podem ser capazes de transformar o uso de sistemas como o ETEP em práticas educativas conscientes, contribuindo para uma gestão pedagógica mais integrada, reflexiva e alinhada aos princípios da EPT.

A análise dos sistemas de informação como mediação pode ser ampliada ao considerá-los como parte das práticas sociais. Nessa perspectiva, eles integram as relações institucionais, assim, Souza (2025, p.60) conclui que “os sistemas de informação devem ser compreendidos como elementos constitutivos da prática organizacional, e não apenas como ferramentas externas”.

Dessa forma, evidencia-se que os sistemas de informação desempenham múltiplas funções na mediação da gestão pedagógica. Eles organizam o fluxo de informações, estruturam processos institucionais, regulam práticas e subsidiam a tomada de decisão.

Por fim, destaca-se que o uso desses sistemas deve ser orientado por princípios pedagógicos e éticos. Palú et al. (2023, p.72) afirmam que “a tecnologia deve estar a serviço da educação, e não o contrário”, reforçando a necessidade de um uso crítico e contextualizado.

Assim, ao reconhecer os sistemas de informação como mediação, torna-se possível potencializar suas contribuições para a gestão educacional, ao mesmo tempo em que se enfrentam seus limites.

2.1.1 Costurando sentido ao trabalho dos TAEs

Nesse contexto, os TAEs, inseridos na coletividade escolar, se apresentam como um segmento heterogêneo e polivalente, com diversas atribuições e cargos, exercendo suas atividades, contribuindo e cooperando para o alcance dos objetivos das instituições onde atuam.

No entanto, é fundamental compreender que os TAEs integram a classe trabalhadora, que, conforme definem Antunes e Alves (2004), abrange todos aqueles que não detêm os meios de produção e que subsistem da venda de sua força de trabalho. Atualmente, esse conceito transcende as atividades industriais, dada a expansão do setor produtivo de serviços.

Para Antunes e Alves (2004, p. 342), a classe trabalhadora engloba também os trabalhadores improdutivos, “cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista”.

Desse modo, é imperativo reconhecer que “na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia”, conforme apontam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059), a escola tem se tornado um espaço crucial para a sociabilidade humana no sistema capitalista.

> A divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética, em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (Moura, Lima filho e Silva, 2015, p.1059).

Nesse sentido, a dicotomia entre atividade-fim e atividade-meio também se constitui em um meio de mutilação e de subalternização do trabalho dos TAEs. Corroborando esse pensamento, Valle (2014, p. 4) ressalta que a contribuição dos TAEs para atingir os objetivos institucionais têm sido historicamente considerada, de forma secundária, como um meio para atingir determinados fins, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão.

A separação entre atividades-fim e atividades-meio, na escola, manifesta-se na visão tradicional e na concepção tecnicista. Nesse modo de pensar, o ensino seria a atividade-fim, enquanto as atividades de suporte e apoio seriam as atividades-meio. De acordo com Monlevade (2012), todas as atividades da escola que integram o currículo e a proposta político-pedagógica tornam-se atividades-fim, ou seja, “todas as atividades se transformam em competências profissionais e não em serviços mais ou menos afins ao processo de ensino-aprendizagem” (Monlevade, 2012, p. 73).

Para Valle (2014, p. 19), um duplo padrão é constituído: se de um lado a Instituição historicamente tem uma representação do papel do servidor como subalterno, por outro persiste um distanciamento (e mesmo alienação) do servidor em relação ao seu papel e ao papel da instituição de ensino.

De modo similar, tanto nas universidades quanto nos Institutos Federais, os TAEs são vistos como servidores secundários, mesmo diante da crescente ampliação dos cargos técnico-administrativos e de sua participação dentro da escola, nesse caso, dentro dos Institutos Federais.

Assim, Antunes e Alves (2004, p. 348) argumentam que, sob a condição da separação absoluta do trabalho, a alienação assume várias formas, dentre elas trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, o que resulta em perdas da própria identidades presentes na sociedade do trabalho. Para os autores, a “alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atitudes”.

Silva (2018) ao abordar o conceito de alienação, argumenta que as funções do trabalho e da educação são distintas. A autora, amparada em Lukács (2013), assevera que a educação "[…] não é trabalho e tampouco um processo de trabalho, mas antes um complexo social criado pelo trabalho" (Silva, 2018, p. 12).

Nessa concepção, a educação, enquanto complexo social erigido sobre o trabalho, estaria orientada para a formação da consciência dos indivíduos, transmitindo conhecimentos, comportamentos e valores cruciais para a reprodução social do ser humano em consonância com as funções sociais da sociedade dominante. Dada sua natureza intencional, a educação acompanha as transformações do trabalho, adaptando-se às necessidades de cada modelo de produção ao longo da história da humanidade e ao tipo de sociedade estabelecida (Silva, 2018). Um exemplo emblemático é o modo de produção capitalista, que atribui um novo significado tanto ao trabalho quanto à educação, impregnando-os com a marca da alienação.

A alienação do trabalhador, na análise de Marx (2010), se manifesta na sua dissociação em relação aos frutos de sua produção, transformando-o em um mero instrumento do capitalismo para a produção de riquezas que não serão integralmente desfrutadas por ele.

Quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobre ele se torna; quanto mais a sua produção cresce em poder e extensão, mais ele se desvaloriza. O trabalhador se transforma em uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias ele cria. Com a valorização do mundo das coisas, a desvalorização

do mundo dos homens aumenta em proporção direta. O trabalho não produz apenas mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2010, p. 80).

Nesse contexto, a acumulação de riquezas e a estratificação social transformam o trabalho humano em trabalho assalariado, caracterizado pela compra e venda da força de trabalho pelo capitalista, detentor dos meios de produção. Diante desse cenário, o trabalho humano assume uma dualidade intrínseca, manifestando-se tanto como um processo de criação e manutenção da vida humana por meio da interação entre o homem e a natureza, quanto como um agente de destruição da vida, impulsionado pela valorização exacerbada do capital, que engendra miséria e desigualdade social por meio da exploração intensiva da força de trabalho (Frigotto, Ciavatta 2002).

Essas relações sociais e de classe também induzem a uma divisão da educação que, outrora produzida na prática e na convivência entre os homens, transforma-se, no contexto do capitalismo, em um instrumento de separação entre os trabalhadores, por meio da institucionalização do saber com a criação da escola.

Em tempos anteriores à industrialização, a preparação formal para o trabalho era inexistente, e o ofício era aprendido na prática da função. Com o advento da industrialização, novos conhecimentos foram exigidos, demandando uma qualificação mínima dos trabalhadores. A escola capitalista emerge, assim, como um espaço de capacitação dos trabalhadores, visando suprir as novas necessidades da produção de capital, dividindo-se em escolas de formação geral (conhecimento científico) e escolas profissionalizantes(saber prático).

Contudo, essa separação beneficia desproporcionalmente as diferentes classes sociais, engendrando uma dualidade na formação entre aqueles que se direcionam ao conhecimento científico e ao saber prático, o que, por sua vez, acentua a desigualdade educacional e social entre as diferentes classes e a alienação dos trabalhadores (Kuenzer, 2007).

Nesse sentido, Kuenzer (2002) discorre sobre a intencionalidade do capitalismo em institucionalizar e fragmentar a educação:

> […] em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (Kuenzer, 2002, p.5).

Nesse contexto, a escola se transforma em um instrumento de disciplinamento para a vida social e produtiva, organizando-se em um trabalho pedagógico alinhado aos ideais do capital, que visa, em última instância, a preparação da força de trabalho. Desse modo, a educação com essa finalidade se apresenta como uma educação não crítica, com o propósito de adaptar o indivíduo a um tipo de sociedade determinada e, consequentemente, desigual (Tozoni-Reis, 2009, p. 9).

A divisão social em classes do modo de produção capitalista, que fragmenta e empobrece o trabalho, é "reproduzida no contexto escolar com a divisão do trabalho educativo entre os profissionais mais próximos e os mais periféricos ao ensino" (Magalhães, 2016, p. 37).

> A trabalhadora e o trabalhador com possibilidade de alienação não têm controle do que fazem, não concebem sua ação, somente executam, obedecem à hierarquia. Por causa da divisão do trabalho, característica da industrialização, em que cabe a cada um apenas uma pequena etapa da produção, o empregado se aliena do processo total (Chauí apud Souza, 2013, p.47).

Um dos obstáculos que o ensino médio integrado (EMI) tem enfrentado é a carência de "formação inicial e continuada dos servidores (técnico-administrativos em educação e docentes para a prática do integrado)" (Marçal; Ribeiro, 2017, p.247).

Corroborando esse pensamento, Magalhães (2016) menciona que os servidores técnico-administrativos que ingressam em uma das unidades dos IFs carecem, em sua formação, de discussões sobre a educação profissional assumida pela instituição, que integra trabalho, ciência e educação.

Magalhães (2016) ressalta que uma instituição que propõe uma formação humana integral, como os Institutos Federais, que têm o ensino médio integrado como prioritário, necessita de outros profissionais, não só dos docentes, que contribuam para uma educação para além do ensino formal, que contemple as diversas dimensões do ser humano.

Para tanto, “os funcionários, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores” (Brasil, 2004, p. 17).

Ainda sobre a divisão e a especialização do trabalho que confinaram o ato educativo e pedagógico às salas de aula (Monlevade, 2014), no entanto, de acordo com Dourado (2012), a escola, como espaço de socialização discente, tem seu cotidiano marcado por várias práticas de formação dos sujeitos.

Uma nova concepção de escola e educação está se consolidando, ou seja, uma educação mais abrangente, preocupada com a formação cidadã e para o mundo do trabalho, o que exige uma ressignificação dos espaços escolares.

Essa concepção de educação está presente na LDB 9.394 de 1996, art. 1º, onde a educação aparece “abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Essa concepção também se encontra nas “Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, contidas no Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF (2018), que definem a educação profissional como uma educação ampla, com valorização da cultura e do trabalho, o que impõe a superação do enfoque tradicional e mobiliza valores necessários para a tomada de decisões no mercado de trabalho.

> Consolida-se assim, gradualmente, uma concepção de educação cidadã, que se afasta de modelos pedagógicos padronizados e excludentes, em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que considerem **todos os integrantes da escola** protagonistas do processo educativo (Brasil, 2004, p. 14, grifo do autor).

Corroborando esse pensamento, Leão (2009) afirma que a educação ocorre nos diversos espaços onde são transmitidos saberes e valores importantes para a formação cidadã, e não somente em sala de aula. Todos os profissionais que atuam dentro da escola têm importância e participam na formação do aluno, independentemente da função que exercem.

Para Silva e Nadal (2016), a participação e/ou a integração do funcionário no processo educativo do aluno abrange desde ações como alertar para não jogar papel no chão até orientações que contribuam para sua formação, para que ele seja aceito de forma digna perante a sociedade.

Ainda segundo os autores, para que o funcionário possa ter de fato a função de educar e clareza quanto ao seu papel de profissional da educação e, principalmente, de educador, ele precisa ter comprometimento com o processo ensino-aprendizagem e com a ética.

Desse modo, o trabalho educativo “pode ser desenvolvido por todos os profissionais envolvidos com a educação, desde que esta seja concebida, conforme defende Kuenzer (2006), com um conceito mais amplo que incorpore todas as formas educativas” (Magalhães, 2016, p.15).

Esse entendimento permite vislumbrar o perfil pedagógico inerente às funções dos trabalhadores não docentes, conferindo uma nova dimensão à sua importância e à sua atuação educativa em espaços sociais e profissionais mais definidos (Brasil, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004 traz a possibilidade da integração do ensino médio à educação profissional, possibilitando “uma formação profissional mais consistente aliada à formação cidadã a que todos têm direito” (Martins; Czernisz, 2007, p. 18).

A Lei nº 11.091/2005 foi promulgada logo após o Decreto nº 5.154/2004 e traz um avanço com relação ao reconhecimento do trabalho educativo dos técnico-administrativos, que passam a ser denominados, a partir de então, como técnico-administrativos em educação, e suas funções passam a ser vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

No artigo 8º do PCCTAE consta:

> I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; II - planejar, organizar, executar ou avaliar

> as atividades técnicos administrativos inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (Brasil, 2005).

No entanto, Magalhães (2016) faz algumas observações. Para a autora, os incisos I e II concebem o trabalho educativo do técnico-administrativo de forma periférica com relação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Já no item II, observa-se que é permitido ao técnico ser protagonista da pesquisa e da extensão, mas por meio de atividades técnico-administrativas.

Porém, “todos os que interagem com os educandos são educadores”. Professores, técnicos e funcionários, dentro de suas especificidades, são todos trabalhadores em educação, e a escola precisa reconhecer suas atuações como educativas (Pacheco, 2010, p.9).

Contudo, é preciso ter em mente que “em complemento e como justificativa à propositura de que todos educam está a formação humana integral” (Magalhães, 2016, p.38) e que a escola que se propõe a oferecer essa formação deve reconhecer os profissionais que nela atuam como educadores que contribuem para a formação de alunos nas várias dimensões da vida (Magalhães, 2016).

Corroborando esse pensamento, temos as reflexões de Pacheco e Silva (2009, p. 8) sobre a Lei nº 11.892/08: “os institutos federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador “[…] e que os institutos federais devem ter como uma das diretrizes “a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana […]” (Pacheco; Silva, 2009, p.9).

2.1.2 O papel formativo dos servidores TAEs.

Ao aprofundarmos a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, principalmente em se tratando de uma proposta de educação integral, torna-se inviável considerar que todo o desenvolvimento físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico dos discentes ocorra dentro das salas de aula. É preciso, inclusive, sobrepujar o espaço e o tempo escolares, compreendendo que a formação

integral do educando ocorre por meio das relações que ele estabelece com outras pessoas e de como elas vão mediar o contato do aluno com os objetos, conceitos e representações a serem compreendidos. É possível complementar, a partir de tal reflexão, que é imprescindível que a formação integral,

> […] não aconteça somente através do ensino-aprendizagem elaborado para o espaço escolar, mas se remetendo para a família e para a comunidade. Inclui nesse processo aprendizagem e experiências formativas vivenciadas com as famílias, com a comunidade, nos estágios, na observação, no relacionamento de aprendizagem com uma rede de colaboradores e parceiros que são mobilizados pela escola para tal fim, e interação e adaptação com o meio físico-natural. (Frossard, 2014, p.3)

Dentro da rede de colaboradores e parceiros mencionada, devem-se considerar os técnicos administrativos em educação, atuantes nas mais diversas esferas educacionais. No caso deste texto, serão apresentadas as considerações dos autores sobre os técnicos que atuam diretamente com os discentes, pois, para além da compreensão de que “todos” os trabalhadores da educação, independentemente de cargo ou função dentro das instituições, são importantes para o bom funcionamento dos espaços educativos, quando mencionamos formação, estamos falando especificamente dos processos de ensino e aprendizagem, que consideramos que aconteçam por meio da mediação, ou seja, do contato entre todos esses sujeitos.

A relação discente/docente, na grande maioria das vezes, ocorre na mediação, exposição dos conteúdos curriculares e práticas derivadas de tais conteúdo. Mesmo que a relação estabelecida entre professor e alunos seja harmoniosa e produtiva, e que tais processos extrapolem os conteúdos ali apresentados, não é possível afirmar que essa relação seja capaz de moldar a formação humanística integral de todos os discentes, principalmente no que tange às potencialidades individuais destes.

Santos (2002) nos diz que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (Santos, 2002, p.2). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) propõem que, ao se discutir a formação integral, o objetivo deve ser a ampliação da leitura de mundo dos cidadãos que – apesar de pertencerem a um país regido pelos preceitos sociais, culturais e econômicos capitalistas ocidentais – devem pressupor a compreensão das relações sociais como um todo para se tornarem emancipados.

Dessa reflexão, extraímos que os conteúdos científicos, filosóficos, artísticos e culturais partilhados em sala de aula não são suficientes para contemplar toda a experiência social humana, principalmente quando se trata das necessidades ou das potencialidades individuais de cada discente. Pode haver alunos que encontram maior facilidade de expressar tais potencialidades ou necessidades em ambientes extraclasse, sob orientação e mediação de outros profissionais, onde haja abertura para tais possibilidades. Permitir que isso venha à tona também é, e talvez principalmente seja, pensar em formação integral.

Como nos dizem Dayrell e Geber (2015), muitas vezes os trabalhadores TAEs, por estarem inseridos na mesma comunidade que os discentes, conhecendo melhor e, muitas vezes, compartilhando as mesmas realidades sociais e cultura local, podem estabelecer algum tipo de vínculo com os alunos, caracterizando, assim, um tipo de mediação social. Pode-se considerar que as interações e mediações realizadas por esses profissionais dentro do ambiente escolar têm um valor formativo social e cultural extremamente importante para os alunos.

Um processo formativo que pode se tornar, por vezes, tão ou mais valioso do que um conteúdo de uma disciplina específica partilhado dentro da sala de aula, colocando os TAE's, o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais, alocados em setores no papel de educadores, dentro das especificidades de suas funções, não substituindo ou contradizendo os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula entre docente e discentes, mas, na perspectiva da omnilateralidade, complementando a formação integral dos educandos com um viés social extremamente importante para sua compreensão de mundo e de sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de modificarem a sua realidade dentro da sociedade e nela atuarem de forma consciente e transformadora.

O contato dos técnicos administrativos em educação com os estudantes, que por vezes ocorre diariamente, pode e deve ser repensado e encorajado pelas instituições que buscam valorizar a formação integral, humanística e omnilateral dos discentes por meio de uma leitura de mundo mais ampla, que considere as relações sociais como fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e emancipados.

Trazer a historicidade à tona desses outros trabalhadores da educação profissional, é entender que foram gradativamente inseridos mediante as

necessidades e exigências de cada momento econômico, político e social, que interferiu nas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico.

2.2 Organização do trabalho pedagógico institucional na EPT

Os *campi* surgiram de forma muito particular e em diferentes momentos, pois foram reflexos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica trouxe como um dos objetivos o Plano de Expansão da Rede Federal, com a meta de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, democratizando e ampliando o acesso a vagas na educação profissional. No ano de 2005, ocorre a 1ª fase do plano de Expansão, criando os *campi* de Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari.

Já no ano de 2010, na 2ª fase, surgiram os *campi* de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. E no ano de 2012, na Fase III, foram criados os *campi* nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

No âmbito dos institutos federais, observa-se uma estrutura organizacional de referência, ao passo que em seus *campi* coexistem organizações distintas, que espelham modelos de gestão pedagógica com nuances sutis, embora guardem semelhanças entre si. Essa heterogeneidade organizacional, em geral, encontra lastro no interesse institucional e na cultura organizacional erigida ao longo da história de cada *campi* dos institutos federais. Tal cultura organizacional manifesta-se, em sua dimensão instituída e instituinte, por intermédio de um conjunto de elementos sociais, culturais e psicológicos que exercem influência sobre as ações educacionais e as decisões tomadas pelas escolas (Libâneo; Oliveira; Toschi,

2012).

É importante ressaltar que as distintas configurações nas estruturas organizacionais podem também indicar decisões deliberadas sobre a alocação de recursos e a importância dada a cada dimensão da gestão escolar. Tal aspecto se justifica pela existência de regulamentações do poder executivo federal concernentes às estruturas regimentais e estatutárias das autarquias (Brasil, 2019). Nesse panorama, a gestão do trabalho pedagógico pode se manifestar de variadas formas na estrutura organizacional dos *campi* seja por meio de setores especializados, atribuições da direção, conselhos, entre outros.

O trabalho pedagógico é considerado por Frizzo, Ferreira e Ribas (2013) uma categoria central para a organização escolar e para os conhecimentos que resultam dos processos desenvolvidos dentro da instituição, sendo enfatizada pelos autores a necessidade de aprofundamento e compreensão sobre o trabalho educativo, contemplando suas características e implicações.

Nesse sentido, para compreender a organização do trabalho pedagógico institucional na EPT, é necessário conhecer seus sentidos, de forma a evidenciar a relevância que possui para a análise da educação por si só (Ferreira, 2018).

Por conseguinte, torna-se premente investigar e compreender as configurações da organização do trabalho pedagógico institucional, bem como suas repercussões no desenvolvimento das atividades inerentes ao trabalho educativo das equipes pedagógicas.

2.2.1 A gestão pedagógica no contexto dos *Campi*s.

As unidades denominadas *campi* constituem instâncias administrativas dedicadas ao desenvolvimento contínuo de atividades de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão, bem como ao atendimento de demandas específicas nesse contexto. Inseridos nos institutos federais – instituições criadas sob os auspícios da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 –, e vinculados ao Ministério da Educação, os *campi* ostentam natureza jurídica de autarquia, usufruindo de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2025).

Nessas unidades, são oferecidos cursos presenciais em diversas cidades do

estado da Bahia, além de cursos de ensino a distância, capacitação e apoio técnico a projetos estratégicos, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico da região.

No que tange à sua área de abrangência territorial, os *campi* são geridos por Diretores-Gerais, e seu funcionamento é regido pelo Regimento Interno aprovado pelo Conselho Superior, em consonância com o Regimento Geral do IFBA e demais normas e legislações vigentes.

Em consonância com o estatuto do IFBA, os *campi* são administrados por Diretores-Gerais, e seu funcionamento é estabelecido pelo Regimento Geral e pelo respectivo Regimento Interno, observando-se a legislação pertinente.

> Os Diretores-Gerais são escolhidos e nomeados de acordo com o que determina o art. 13 da Lei nº. 11.892/2008, para mandato de 04 (quatro) anos contados da data da posse, permitida uma recondução, e possuem competência para administrar e dirigir os *campi* no limite da delegação que lhe foi conferida e em obediência à legislação pertinente.(Brasil, 2025)

É importante frisar que o detalhamento da estrutura organizacional de cada *campus* e das respectivas competências é delineado no regimento interno, em consonância com a legislação aplicável, o Regimento Geral e as diretrizes gerais emanadas pelo Conselho Superior.

O IFBA, com sua presença disseminada pelo estado da Bahia, conta com 24 *campi* em pleno funcionamento, cinco Centros de Referência, o Polo de Inovação e a Reitoria, situada em Salvador. Essas instituições são reconhecidas e respeitadas pela comunidade, em virtude do papel que desempenham e dos cursos que oferecem em diversos níveis, desde o técnico de nível médio até a graduação e pós-graduação (Azeredo; Carvalho, 2010, p. 207).

Em razão da oferta de cursos que abrangem desde a educação superior até a educação básica e profissional, com foco na educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, essas extensões do instituto federal apresentam um sistema organizacional complexo, no qual a gestão escolar desempenha um papel central na consecução dos objetivos educacionais da instituição.

O trabalho da gestão institucional envolve tanto funções administrativas quanto pedagógicas, exigindo “uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e

culturais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 454-455).

Nesse contexto, nos *campi* constata-se que esse trabalho é geralmente conduzido de maneira integrada com diversos setores que compõem suas estruturas internas, visando a efetivação do planejamento e o funcionamento da instituição. Essa forma de organização se deve à vinculação ao Instituto Federal da Bahia, seguindo o modelo de sua estrutura administrativa, majoritariamente baseada no sistema departamental (Oliveira, 2018). Nesse sentido, observa-se a presença de uma equipe diretiva, composta por servidores docentes e técnico-administrativos em educação, que desempenham funções específicas para atender às diferentes dimensões do trabalho educativo e promover uma gestão compartilhada.

No âmbito desta pesquisa, dentre as múltiplas dimensões da gestão institucional, a gestão pedagógica é o foco principal, em virtude de sua ligação direta com o objetivo educacional do IFBA.

> Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (Lück, 2009, p. 95)

Nos *campi* em harmonia com a forma de organização do trabalho no instituto ao qual estão vinculados, a gestão pedagógica é geralmente desenvolvida pela direção em colaboração com um ou mais setores específicos em cada *campus*. Esses setores se responsabilizam pelo planejamento, proposição e acompanhamento de ações direcionadas às atividades de ensino.

> O regimento de cada *campus* tratará do detalhamento da sua estrutura organizacional e das suas das respectivas competências, observada a legislação pertinente, o Regimento Geral e as diretrizes gerais emanadas pelo Conselho Superior.(Brasil, 2025)

Visando aprofundar o conhecimento acerca da organização da gestão pedagógica nos *campi* do IFBA, foi conduzida uma pesquisa documental que contemplou o levantamento de dados e documentos institucionais da instituição.

No que se refere aos documentos, foram priorizados o regimento interno e o projeto pedagógico institucional. A consulta ao regimento interno justifica-se por

conter informações sobre a estrutura organizacional, composição e competências dos setores, entre outros aspectos relevantes; enquanto o projeto pedagógico apresenta os servidores e as ações pedagógicas dos *campi*.

O regimento interno destaca-se como o documento mais acessível, com todos os *campi* disponibilizando informações sobre o setor responsável pela gestão pedagógica através de sites institucionais ou facultando o acesso online aos seus documentos normativos.

No regimento interno, é possível encontrar informações sobre a estrutura organizacional, a denominação dos setores pedagógicos, as competências e as atribuições destinadas à gestão pedagógica de cada *campus*.

Assim, com o objetivo de conhecer e compreender a organização da gestão pedagógica nos *campi* procedeu-se à leitura, análise dos regimentos internos, do projeto pedagógico institucional e de outros documentos, bem como de dados disponíveis nos sites institucionais dos *campi*. Diante desse processo, foi possível constatar que cada *campus* apresenta características particulares, as quais estão intrinsecamente ligadas à sua trajetória histórica, ao contexto institucional, à variedade de cursos oferecidos, ao número de matrículas, entre outros fatores.

Considerando essas singularidades, torna-se compreensível a ausência de um padrão uniforme em sua estrutura organizacional, em virtude da relativa autonomia administrativa e pedagógica que cada um desfruta.

Tabela 1 – Dados dos *campi* referentes ao ano de 2023.

Unidade/*campus*	Nº de cursos	Matrículas
Euclides da Cunha	07 cursos	932
Eunápolis	06 cursos	821
Irecê	2 cursos	490
Jequié	0 cursos	451
Juazeiro	06 cursos	323
Paulo Afonso	06 cursos	339

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024.

Um aspecto positivo a ser destacado em relação à busca por documentos institucionais reside no fato de que, em virtude de sua divulgação institucional, os

próprios sites dos *campi* seguem um padrão preestabelecido. Adicionalmente, utilizam o mesmo modelo de sítio do instituto ao qual estão vinculados e disponibilizam os mesmos tipos de informação e documentos, o que otimiza o processo de consulta documental por parte dos usuários, tanto internos quanto externos.

Nos seis regimentos internos dos *campi* analisados, identificou-se a presença de atribuições e competências relacionadas à gestão pedagógica em órgãos colegiados, na direção escolar e em setores específicos. Observou-se que os *campi* possuem conselhos/colegiados como órgãos máximos de sua estrutura organizacional. Todos os órgãos colegiados detêm competências/atribuições que abrangem aspectos pedagógicos, sendo as mais frequentes: analisar/apreciar o projeto pedagógico dos cursos, as propostas curriculares de cursos e outros planos institucionais; e deliberar sobre assuntos pedagógicos.

No que tange às competências/atribuições da direção do *campus*, expressas nos regimentos internos, constata-se uma variação entre os *campi*. Contudo, ressalta-se que a maioria está relacionada a atividades burocráticas, tais como representar o *campus*, convocar e presidir reuniões, assinar documentos, administrar recursos técnicos, financeiros e de materiais, supervisionar o trabalho dos servidores, entre outras. No que concerne à gestão pedagógica, são poucas as competências designadas ao diretor, dentre as quais se destaca: planejar, executar, coordenar e supervisionar as políticas de ensino.

Outros documentos institucionais do IFBA, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o organograma, podem auxiliar na identificação do setor específico responsável pela gestão pedagógica nos *campi*. No entanto, de modo geral, todos seguem os princípios estabelecidos pelo Regimento Geral do IFBA.

Com base nesses documentos e nas informações encontradas em alguns sites institucionais, foi possível constatar que todos os *campi* possuem um setor responsável pela gestão pedagógica, embora cada um apresente esse setor com denominações distintas.

Quadro 1 – Relação de denominações dos setores nos *campi*.

Setores	Nº *campi*
Coordenação de Gestão do Trabalho Pedagógico	01
NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio ao Ensino Aprendizagem) ou Setor Pedagógico	01

Coordenação Multidisciplinar	01
Coordenação Pedagógica e de Atenção ao Estudante - COPAE	01
Coordenação Geral de Pedagogia e de Atenção ao Estudante - CGPAE	01
Núcleo de Competência Multidisciplinar	01

Fonte: o autor (2025).

As denominações atribuídas aos setores podem refletir o grau de importância e a amplitude do trabalho pedagógico desenvolvido. Conforme ilustrado no acima, a denominação mais frequente utilizada pelas escolas inicia com o termo coordenação. Coordenação, assim como coordenadoria, derivam do verbo coordenar e remetem à função de gestão a ser exercida pelo responsável pelo setor, designado como coordenador. Os complementos "de ensino", "acadêmica" e "pedagógica" especificam a natureza do trabalho, ou seja, o foco do setor e das ações a serem desenvolvidas pelo coordenador, as quais implicam sua função primordial nos processos de ensino e aprendizagem.

As denominações "de apoio", utilizada por um *campus*, e "núcleo", adotada por outro, estão relacionadas à função do setor de prestar suporte em assuntos pedagógicos. No entanto, a expressão "de apoio" apresenta um caráter mais abrangente e pode ser estendida a toda a instituição.

Considerando o significado de cada denominação, é possível identificar uma hierarquia entre elas, na qual a diretoria ocupa um nível superior, seguida pela coordenação e pelo núcleo. Contudo, ao analisar as competências de cada setor nos regimentos internos dos *campi* não foi possível estabelecer uma correlação significativa entre o trabalho pedagógico realizado em cada um e a variação da denominação do setor/equipe.

Em consonância com o Regimento Geral do IFBA, os setores responsáveis pela gestão pedagógica detêm a competência de coordenar as atividades de ensino, abrangendo ações relacionadas ao planejamento, à orientação de docentes e discentes, ao acompanhamento e à avaliação das práticas pedagógicas, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, tais setores desempenham papel fundamental na organização e mediação das ações educativas desenvolvidas nos campi, contribuindo para a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo.

Dentre as atribuições específicas desses setores, destacam-se a coordenação dos trabalhos de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico e das propostas curriculares dos cursos, a organização dos calendários letivos, a orientação e análise dos planos de ensino, bem como a participação na elaboração, execução e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Além disso, incluem-se a promoção de reuniões e ações junto aos docentes, o desenvolvimento de atividades de orientação e acompanhamento pedagógico dos estudantes, entre outras iniciativas voltadas ao fortalecimento da gestão pedagógica institucional.

As competências desses setores estão alinhadas com o entendimento de que a gestão pedagógica se refere à "organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação" (Lück, 2009, p.96).

Tanto no Regimento Geral do IFBA quanto nos regimentos internos dos *campi* analisados, não há um consenso entre os *campi* quanto ao responsável pelo setor de gestão pedagógica. Nenhum regimento define se o cargo deve ser ocupado por um docente ou por um técnico-administrativo em educação (TAE). Nesses casos, diante da ausência de especificação, pode-se inferir que tanto um docente quanto um TAE podem assumir o setor.

Apesar da compreensão de que o conhecimento na área educacional é fundamental para coordenar um setor/equipe pedagógico/a, é importante ressaltar que, em nenhum dos regimentos, há uma preocupação direta em garantir que o responsável por esse setor possua formação voltada à educação, ou seja, licenciatura ou pós-graduação na área da Educação. Porém um aspecto é destacado na Resolução nº 13, que regulamenta as Diretrizes Institucionais do trabalho do pedagogo no IFBA.

> […]que o exercício da profissão de Pedagogo(a) no IFBA é facultado aos portadores de diploma de curso de graduação plena em Pedagogia, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para ocupar o cargo de Pedagogo(a) (Brasil 2016).

Outra informação relevante sobre os setores responsáveis pela gestão pedagógica, conforme apresentado nos regimentos internos, refere-se às subunidades e à articulação ou ao trabalho conjunto desse setor com outros setores do IFBA, como coordenações de curso, coordenações de estágios,

supervisão escolar, secretarias escolares, serviço de orientação educacional e de apoio ao estudante, entre outros.

> Promover e ampliar a formação integral dos estudantes por meio de atividades e eventos de caráter socioeducativo, visando a formação do cidadão histórico-crítico, em parceria com as demais coordenações do Departamento de Ensino (Brasil, 2000, p.35).

Conforme apresentado na tabela 1, os *campi* apresentam diferenças quanto ao número de cursos e de estudantes matriculados. No entanto, por meio da leitura do Regimento Geral do IFBA, não foi identificada uma correlação entre esses dados e a organização do setor responsável pela gestão pedagógica ou até mesmo a função gratificada a ele vinculada. Desse modo, percebe-se que podem existir desigualdades entre as demandas e responsabilidades do setor e as condições de trabalho, equipe e o valor da gratificação destinada ao responsável pelo setor em cada *campus*.

Os *campi* desde sua criação, desempenham uma importante função social relacionada à formação profissional discente.

> Essa relação aos *campi*s vinculados aos institutos, e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, aumenta as suas responsabilidades socioeducacionais que, aliadas ao nível de trabalho desenvolvido, caracterizam o papel desempenhado por essas escolas como instituições públicas comprometidas com o projeto de país. (Azeredo; Carvalho, 2010, p.208).

Para cumprir essa função social, a gestão pedagógica desempenha um papel fundamental enquanto dimensão da gestão escolar responsável por coordenar o processo de ensino e aprendizagem, visando à aprendizagem e à formação discente. Suas competências, expressas nos regimentos internos, denotam que, em teoria, os setores responsáveis pela gestão pedagógica desempenham um papel crucial nos *campi* e que suas ações são fundamentais para a promoção da qualidade do ensino.

2.2.2 A Prática Profissional do Pedagogo-área.

Atualmente, observa-se uma crescente inserção de pedagogos em uma variedade de contextos profissionais. Não obstante, os espaços escolares formais ainda concentram a maior parte desses profissionais. Tal fenômeno decorre das

diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, que orientam a formação inicial com ênfase na educação escolar básica, notadamente na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa disposição se encontra expressa no Art. 4° da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e determina que o curso, estruturado como licenciatura, deve visar:

> […] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, local. 2).

A promulgação das DCNs em 2006 foi precedida por extensos estudos, debates e reflexões, iniciados na década de 1980, acerca da identidade do curso de Pedagogia e de seus egressos. Nesse período, adotou-se o princípio da “docência como base da formação de todo educador” como diretriz para orientar as discussões sobre os rumos da formação de professores no Brasil.

Entretanto, autores como Libâneo (2010) e Pimenta (2011) manifestaram críticas às propostas direcionadas ao curso de Pedagogia, pois ao observarem a inclusão da pedagogia nesse âmbito propositivo, publicaram trabalhos que questionam a centralidade da docência na formação de pedagogos, argumentando que tal ênfase restringe o campo da pedagogia.

A educação, compreendida como fenômeno formativo amplo presente em diferentes contextos sociais, e a pedagogia, concebida como ciência da educação, configuram-se como dimensões centrais para a análise, organização e intervenção nos processos educativos. Libâneo (2010, p.32) postula que a pedagogia, "[…] mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação".

Ao buscar regular esse campo de conhecimento, restringindo-o à prática docente, a atuação do profissional formado é limitada. Em contrapartida, no contexto pós-moderno, observa-se uma crescente expansão dos espaços ocupados por pedagogos, o que, de certa forma, contrapõe-se ao que está estabelecido nos currículos de formação, conforme regulamentado pelas DCNs 1/2006.

Em contrapartida, se “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa” (Pimenta, 2011, p.72), restringir a formação desse profissional à docência implicaria limitar seu desenvolvimento acadêmico-profissional a apenas um tipo de prática educativa. Corroborando essa perspectiva, Libâneo (2011, p.71) conclui que "[…] a pedagogia, antes de se desdobrar em docência, constitui-se num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização".

Em consonância com os autores supracitados, defendemos que a docência se subordina à pedagogia, e não o contrário. A docência circunscreve-se ao ensino, enquanto a pedagogia, enquanto campo de conhecimento, tem como objeto de estudo a educação, manifesta em diversas práticas educativas, entre as quais se inclui o ensino. Nesse sentido, as palavras de Pimenta (2011) merecem destaque:

> […] o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (Pimenta, 2011, p.73, grifo da autora).

Os autores supracitados evidenciam a vasta gama de possibilidades de atuação profissional para pedagogos, incluindo a gestão educacional e a atuação em contextos não escolares.

Na literatura especializada, são frequentes os debates acerca da identidade profissional dos pedagogos e sua atuação. Se a educação é o campo que orienta as práticas de formação humana, o pedagogo emerge como o profissional dotado de um conjunto diversificado de saberes que direcionam a formação dos indivíduos sob as perspectivas humana, integral e emancipatória.

A definição para o pedagogo proposta por Libâneo (2010, p.33) se destaca como sendo o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. E,

> […] pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades […] não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no

> planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc (Libâneo, 2010, p. 38).

Entre as novas possibilidades de atuação do pedagogo stricto sensu (Libâneo, 2010), destacam-se as atividades voltadas à área de serviços e apoio escolar na Educação Profissional, já regulamentadas pelas DCNs de 2006. Conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída pela Portaria Ministerial nº 397/2002, o pedagogo (CBO-239415) integra o grupo de "programadores, avaliadores e orientadores de ensino", exercendo funções relacionadas à orientação e coordenação pedagógica (Brasil, 2010).

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), esses campos de atuação são preenchidos por profissionais que ocupam o cargo de Pedagogo-área, pertencentes ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE), conforme previsto na Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Anteriormente, o cargo era estruturado em quatro modalidades distintas, definidas conforme a habilitação obtida no curso de Pedagogia: Pedagogo/Habilitação, Pedagogo/Supervisão Pedagógica, Pedagogo/Supervisão Educacional e Pedagogo/Orientação Educacional

Contudo, com a promulgação da Lei n. 11.233, de 22 de dezembro de 2005, esses cargos foram unificados sob uma única denominação: Pedagogo/área. As atividades dos profissionais investidos nesse cargo são direcionadas ao apoio pedagógico em atividades não diretamente docentes, ou seja, aquelas voltadas à gestão e organização do trabalho pedagógico.

No PCCTAE é feita a organização dos cargos técnico-administrativos das instituições federais de ensino, definindo suas atribuições, níveis de classificação e requisitos de ingresso. O conceito de cargo, nesse contexto, refere-se ao conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional, com denominação própria e acesso mediante concurso público. Os cargos são distribuídos em níveis de classificação (A, B, C, D e E), que variam conforme a complexidade das atividades e a exigência de escolaridade, contribuindo para a organização e o funcionamento administrativo das instituições.

Já a carreira no PCCTAE corresponde ao percurso profissional estruturado que o servidor pode desenvolver ao longo do tempo dentro do serviço público. Ela é composta por níveis de capacitação e padrões de vencimento, permitindo a progressão por mérito profissional e por capacitação. Esse modelo busca valorizar o desenvolvimento contínuo do servidor, incentivando a qualificação e o aprimoramento das competências, ao mesmo tempo em que promove maior eficiência e qualidade nos serviços prestados pelas instituições federais de educação.

É relevante ressaltar que a reorganização da Rede Federal de EPCT, após a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, impulsionou a valorização desse profissional no âmbito institucional. Ao serem equiparadas às universidades, essas instituições passaram a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Ademais, é pertinente destacar a análise de Silva Júnior (2021), que assevera que “o trabalho pedagógico é um trabalho técnico-científico, ou seja, para realizá-lo é desejável que o trabalhador disponha de uma formação de nível universitário, o que, em tese, contribuiria para elevação do estatuto social da profissão” (Silva Júnior, 2021, p.23).

Em virtude da crescente valorização dos aspectos pedagógicos na formação profissional, estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, que exploram a atuação de pedagogos técnico-administrativos em educação em exercício na Rede Federal de EPCT começam a ser desenvolvidas. Em um desses estudos, Souza, Cruz e Silva (2015) destacam a amplitude do trabalho pedagógico, cujos espaços de atuação se dividem, fundamentalmente, entre os âmbitos escolar e extraescolar.

No contexto escolar, o pedagogo pode atuar tanto no setor privado quanto no público, exercendo funções como docente, supervisor, gestor, administrador, orientador educacional, além de atividades paraescolares. No âmbito extraescolar, o pedagogo pode atuar nos setores público ou privado, desenvolvendo atividades pedagógicas como formação, promoções sociais, capacitação, orientação de estagiários, entre outras.

Uma outra forma de conceituar os diversos campos de atuação do pedagogo é a distinção entre os espaços de educação formal e não formal. Gohn (2010, p.15) observa que “muitos autores trabalharam apenas com o dualismo: formal ou informal”. No entanto, a autora ressalta uma diferença significativa entre os

conceitos de informal e não formal. Nessa perspectiva, emergem três conceitos distintos de espaços educativos: formal, não formal e informal.

A escola é a instituição onde a educação formal se manifesta de forma mais expressiva, uma vez que os processos escolares demandam formalidade em seus procedimentos organizacionais. Toda instituição escolar possui uma estrutura, ou seja, uma forma, o que está implícito no termo "formal". No entanto, a educação formal pode ocorrer em outros espaços onde o ensino se faça necessário. Libâneo (2010, p. 88) define a educação formal como “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”.

Por outro lado, a educação não formal “é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços de ações coletivas cotidianas” (Gohn, 2010, p.16). A educação não formal não surge da relação espontânea com o mundo e, mesmo assim, não necessita estar vinculada à escola para ocorrer com intencionalidade pedagógica.

Embora a educação escolar e extraescolar, formal e não formal, possuam conceitos distintos, conforme já delineado, todas podem convergir em um mesmo ambiente educativo. Essas diferentes modalidades de educação constituem práticas profissionais distintas, especialmente para o pedagogo.

A formação do pedagogo, conforme definida nas diretrizes curriculares, explicita que as questões técnicas de gestão, supervisão, organização institucional e outras, integram as habilidades desejáveis que podem ser articuladas nas diferentes modalidades.

Nessa perspectiva, Souza, Cruz e Silva (2015) argumentam que o pedagogo pode atuar no ambiente escolar de educação formal, desempenhando tanto o papel de docente no desenvolvimento da educação, quanto o de agente da educação “não formal” por meio de atividades técnicas. Alternativamente, o pedagogo pode atuar concomitantemente nas perspectivas técnica e docente, ou ainda, desempenhar funções técnicas que, em certos momentos, demandem uma atuação na perspectiva docente, como na formação de profissionais.

Sob essa ótica, o pedagogo pode, frequentemente, atuar no ambiente escolar como gestor, o que lhe atribui maiores responsabilidades sobre todos os aspectos dos processos educativos. O pedagogo gestor deve mobilizar saberes relacionados a diversas áreas educacionais, em consonância com as DCNs, que preconizam a formação do pedagogo em gestão, avaliação, acompanhamento, docência,

execução e elaboração de projetos.

Na escola, não há espaço apenas para o pedagogo professor, mas também para o pedagogo escolar, cujo campo de atuação é vasto e de grande importância nos processos educativos. O trabalho do pedagogo escolar exerce influência sobre o trabalho dos demais profissionais da escola, notadamente os docentes.

A docência exige conhecimento sobre os processos de aprendizagem, e para o pedagogo, essa exigência se estende para além desse domínio. O pedagogo necessita conhecer e compreender os processos educativos de forma mais abrangente. Os pedagogos podem se deparar com demandas complexas que requerem conhecimentos e habilidades especializadas (Libâneo, 2010, p. 61).

Existem atividades que requerem esse conhecimento amplo, frequentemente no campo de atuação do pedagogo, e que extrapolam o âmbito do conhecimento científico. Como exemplo, a função de Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e cargos de gestão, que ampliam o conhecimento educacional também para o âmbito administrativo.

Esse pedagogo deve desenvolver seu trabalho unindo os conhecimentos pedagógicos amplos aos conhecimentos de sala de aula e, embora não necessite ter domínio total do conteúdo de cada disciplina ministrada, não deve perder de vista o processo “educativo-docente”. Segundo Libâneo (2010, p.62), o trabalho do pedagogo deve ocorrer “operando uma interseção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e o de sala de aula”.

O pedagogo, especialmente aquele que atua fora ou para além da sala de aula no ambiente escolar, necessita mobilizar saberes que transcendem os conhecimentos metodológicos e científicos da docência. Isso não implica negligenciar os saberes docentes, pois é fundamental ressaltar que o objetivo primordial da escola é a efetivação da aprendizagem, sobretudo aquela que ocorre em sala de aula. Por conseguinte, é imperativo que os conhecimentos abrangentes trabalhem em consonância com a docência e a seu favor.

> (…) o trabalho de acompanhamento, assessoramento, coordenação e viabilização das atividades docentes e discentes no interior das escolas dever ser desenvolvido por profissionais com sólida formação pedagógica que supere as expectativas cristalizadas pelo cotidiano escolar. (Pinto, 2011, p. 24).

Torna-se evidente a vastidão da área de atuação do pedagogo e a

diversidade de competências que esse profissional pode necessitar para o desempenho de seu trabalho. Segundo Melo (2012, p.03), “a pedagogia se propõe a formar humanos, a fim de adquirirem características humanas necessárias para a vida em sociedade, diante de uma realidade sempre em mudança”. A formação humana pode ocorrer em qualquer circunstância, o que expande ainda mais o campo de atuação do pedagogo tanto na escola quanto fora dela. Para Melo (2012)

> a Mobilização dos saberes acontece para atender às necessidades do trabalho pedagógico, e está relacionada ao domínio dos conhecimentos adquiridos pelo pedagogo já ressignificados pelo e no trabalho pedagógico no momento de sua realização (Melo, 2012, p.5).

Esse conceito também se aplica à prática do pedagogo escolar, sobretudo àquele que atua em cargos de chefia e gestão. Idealmente, esse profissional deverá agregar os amplos conhecimentos pedagógicos.

No ambiente de educação escolar formal, a atuação do pedagogo em prol da aprendizagem pode se direcionar não apenas aos alunos, mas também a toda a equipe e comunidade escolar, incluindo docentes, técnicos e familiares, com intencionalidade em seu trabalho. Todos os participantes do ambiente escolar se tornam educadores e agentes construtores do conhecimento, o que exige um processo constante de aprendizagem para promover a aprendizagem.

No que concerne aos estudos já realizados sobre a atuação dos pedagogos, Souza, Cruz e Silva (2015) catalogaram pesquisas realizadas nas revistas publicadas pelos institutos em todos os estados brasileiros, abrangendo diversas edições. Essas pesquisas forneceram diversas informações sobre a atuação do Pedagogo/área nos Institutos Federais (IFs).

Os trabalhos relacionados pelos autores sobre o pedagogo/área nos IFs foram elaborados com base em pesquisas realizadas na realidade de alguns institutos, contendo considerações extraídas de análises de documentos próprios dos IFs, observações e entrevistas com pessoas participantes dessa mesma realidade. Essa abordagem proporcionou um panorama significativo do trabalho desse profissional, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 - trabalhos relacionados por diversos autores.

Autor(es):	Publicado em:	Discute:	Atuação no espaço do IF:

Bacheti e Oliveira (2011).	Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica.	A atuação do pedagogo no Programa de Educação Profissional de Jovens e adultos PROEJA/FIC em cursos do IFES quanto aos aspectos pedagógicos.	Como supervisor escolar, articulador de toda a comunidade escolar, profissional que acompanha discentes e docentes, cuidando de aspectos administrativos como o de preenchimento de diários e pagamento de bolsa, como mediador e organizador do espaço e tempo escolar.
Brandt; Nascimento e Silva (2014).	Revista Eixo.	As atribuições, saberes e condições de trabalho do pedagogo na educação profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IF Catarinense).	Planeja, organiza e executa atividades didático-pedagógicas; quanto à assessoria, realizar acompanhamentos pedagógicos, planejar e realizar projetos, atuam na elaboração de Planos de Curso e orientam os docentes quanto aos planos de ensino. Ainda, atuam na organização didático-pedagógica, planejando e organizando reuniões como o conselho de classe, acolhimento de docentes, acompanhamento de livros didáticos, atendimento ao público interno e externo em contextos diferentes e na formação docente e discente.
Carvalho (2014).	Revista HOLOS.	Os desafios postos ao trabalho do pedagogo na função de supervisora de uma instituição de educação profissional.	O papel como articulador, entre as questões administrativas e didático-pedagógicas, ou seja, como executor de tarefas e saberes fundamentais à prática docente.
Brandt e Magalhães (2013).	Revista Técnico-Científica.	A partir das atribuições do pedagogo quais são as contribuições do trabalho desse profissional na qualidade da educação profissional e tecnológica.	O profissional que deve ter conhecimentos sobre a escola, a legislação, o desenvolvimento humano e ser um pesquisador da realidade escolar, tendo a capacidade de fazer leituras dessa realidade e promover as mudanças necessárias, cabendo ao pedagogo realizar

			atividades que possibilitem a qualidade do ensino.
Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009).	Revista SINERGIA.	A identidade dos profissionais especialistas em educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPT), da qual fazem parte os IFs.	Com trabalho que envolva atividades voltadas à "administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional para a educação básica, remetendo à uma identidade de especialista em educação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Apesar de a maioria desses institutos pertencer a diferentes estados brasileiros e, portanto, apresentar realidades distintas, a atuação do pedagogo/área compartilha diversos pontos em comum. Um dos pontos em comum mais relevante e evidente reside na área de atuação desse profissional.

Nesse sentido, as análises de Souza, Cruz e Silva (2015) indicam que o trabalho do pedagogo/área está intrinsecamente ligado à supervisão escolar e à gestão educacional, tanto no que se refere aos processos didático-pedagógicos quanto aos processos pedagógico-administrativos. Adicionalmente, os demais autores mencionados no quadro 2, também apontam que o trabalho do pedagogo/área engloba a atuação junto a toda a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos, familiares, incluindo o público interno e externo, articulando-os, por exemplo, com o mundo do trabalho.

Sant' Ana (2019) alude à resistência de grande parte de seus colegas ao trabalho do pedagogo, principalmente os docentes, no que concerne à contribuição desse profissional para a organização didático-pedagógica do processo de construção do conhecimento. França e Sanchez (2017), ao realizarem um estudo que aborda a atuação do pedagogo/área no desenvolvimento de ações pedagógicas na educação profissional técnica de nível médio, chegaram a concluir:

> A posição ocupada pelos pedagogos interfere diretamente no trabalho desenvolvido junto ao corpo docente. Segundo os dados coletados, os docentes recorrem aos pedagogos, prioritariamente, para tratar de questões técnicas do ensino, entre elas: preenchimento e entrega dos planos de ensino, de aula e do diário de classe, bem como agendamento das avaliações. As questões pedagógicas aparecem em menor frequência, relacionadas às orientações metodológicas do fazer docente, assim como ao comportamento dos alunos em sala de aula. São situações corriqueiras, sendo que a maioria delas envolve pouca complexidade e acontecem

> eventualmente, resultando em encontros esporádicos entre pedagogos e professores. (França; Sanchez, 2017, p.21).

No que tange à relação entre os pedagogo/área e os docentes, todos os trabalhos apontaram para uma dualidade ou discordância entre as duas partes, com dificuldades nas relações, embora alguns trabalhos tenham sinalizado um caminho de superação. Alguns também indicaram que esse desconforto na relação de trabalho educativo decorre da construção histórica negativa da supervisão escolar, da qual os pedagogos se ocuparam na maioria das vezes nos institutos.

Apesar dos conflitos mencionados acima, e em certa contradição, os trabalhos dos autores também demonstraram que há uma grande procura pelos pedagogo/área por parte dos docentes em diversos momentos do processo educativo, tornando o profissional um agente importante na construção de todas as etapas didáticas desenvolvidas pelos docentes.

Apesar dos vários desafios que o pedagogo/área enfrenta na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), existe a compreensão das possibilidades de contribuições desse profissional para a formação integral e emancipatória dos estudantes.

> O pedagogo é o profissional capacitado para lidar com as diversificadas questões da prática educativa, visto que planeja suas ações para o atendimento das demandas da sociedade em diferentes aspectos, sendo que tais aspectos estão em consonância com o processo educativo, assim como minimiza as problemáticas emergentes na escola. (Almeida; Azevedo, 2015, p. 3)

As novas perspectivas no Instituto Federal da Bahia (IFBA) implicam na reelaboração, por parte das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de seus documentos institucionais, modificando, assim, os percursos formativos. Nesse contexto, o pedagogo/área adentra a educação profissional com um novo objetivo: o de contribuir para o processo de formação integral, garantindo uma educação que transcenda o modelo de produção capitalista.

> A atuação do pedagogo está focada no contexto escolar na medida em que este profissional tem uma gama de atribuições que dizem respeito ao desenvolvimento de um processo educacional de qualidade, seja auxiliando a instituição no cumprimento de sua função formativa junto à sociedade, colaborando e/ou participando da construção do Projeto Político Pedagógico, propondo a integração entre escola e comunidade, acompanhando o trabalho dos professores e a vida escolar dos alunos, supervisionando as atividades educacionais, dentre outras funções.

(Almeida; Azevedo, 2015, p.2)

Com o novo design institucional, o pedagogo/área passa a vivenciar novos desafios no cenário da Educação Profissional e Tecnológica. Um deles é o de conceber o processo educativo no Ensino Médio Integrado (EMI), aliando sua formação às novas concepções de educação profissional diante das demandas que lhe são impostas, o que exige estudos e pesquisas constantes.

Apenas por meio da formação continuada, esse profissional poderá contribuir significativamente para a ação formadora e transformadora social dos sujeitos. Isso porque, conforme destaca Pacheco (2015), um profissional capacitado e em constante formação está apto a conceber uma prática pedagógica que caminhe rumo à:

> […] na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada Pacheco (2015, p.24).

Sant'Ana (2019) adverte que o pedagogo/área tem sido frequentemente visto apenas como executor de atividades administrativas e burocráticas, o que o distancia da pesquisa científica e da proposição de ações educativas voltadas à melhoria da prática pedagógica institucional. Nos Institutos Federais, muitos pedagogos da carreira TAE acabam sendo subutilizados, tendo suas formações acadêmicas reduzidas ao atendimento de demandas rotineiras. Essa visão tecnicista também é evidenciada por Bonfim, Marques e Glória (2015), ao destacarem que a comunidade acadêmica tende a perceber esses profissionais apenas como executores de tarefas burocráticas.

Por outro lado, os autores destacam a necessidade de superar esse reducionismo, salientando que:

> O pedagogo não pode ser visto no espaço acadêmico como um operário realizador de tarefas. Ele é um servidor apto a desenvolver atividades intelectuais, compatíveis com as exigências do cargo e com sua formação. Portanto, ter uma visão mecanicista de seu trabalho é abrir mão de novas possibilidades que possam surgir com o aperfeiçoamento das tarefas em equipe, em que pedagogos, docentes e demais profissionais atuem interdisciplinarmente. Essa interlocução cria novos caminhos para a elaboração e condução do ensino, da pesquisa e da extensão, desperta experiências e auxilia na solução de problemas. (Bonfim; Marques; Glória, 2015, p.78)

Souza, Cruz e Silva (2015) corroboram que os pedagogo-área precisam mobilizar amplos saberes que envolvam todos os processos institucionais e que, na prática, a formação superior inicial não é suficiente para suprir as demandas do trabalho na EPT. Diante dos desafios enfrentados pelo pedagogo-área, emerge a necessidade de buscar formação complementar para atender às demandas, superar a resistência de outros profissionais e constituir uma atuação polivalente.

Os profissionais desses espaços devem, além do conhecimento sobre sua área específica, buscar conhecimento e comprometimento relacionados à realidade política, econômica e social. Para que o pedagogo-área possa contribuir efetivamente com processos educativos no espaço dos Institutos Federais, é importante que ele tenha construído em sua concepção profissional qual é o seu real papel e importância nesse espaço.

Souza, Cruz e Silva (2015), ao se debruçarem sobre o cenário de atuação do pedagogo-área nos Institutos Federais, também apontaram que existe uma atuação do pedagogo técnico ligada aos processos de supervisão, gestão e administração escolar, exigindo desse profissional a mobilização de amplos saberes que proporcionem uma visão da totalidade educacional, envolvendo os conhecimentos didático-pedagógicos, administrativos e legais da educação.

Sendo assim, acredita-se que explorar esse espaço de atuação do pedagogo/área no IFBA, em que ele é um profissional em evidência nas relações escolares, pode contribuir para uma concepção mais valorizada dessa profissão, maior conhecimento sobre as potencialidades de atuação profissional e uma reflexão acerca da formação necessária para atender às demandas complexas para as quais o pedagogo-área vem sendo constantemente solicitado.

2.2.3 A Prática Profissional do Técnico em Assuntos Educacionais.

A gênese dos cargos técnicos administrativos em educação remonta à Lei nº 5.645, promulgada em 10 de dezembro de 1970. Esta legislação seminal estabeleceu as diretrizes para a estruturação dos cargos no Serviço Civil da União e nas autarquias federais. Dentro deste contexto, o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais encontra seu enquadramento na alínea IX do Artigo 2º, ao classificar os cargos de provimento efetivo como outras atividades de nível superior (Brasil,

1970).

Após a promulgação da Lei nº 5.645/70, uma sequência de atos regulamentadores emergiu, materializados em decretos presidenciais que delinearam a organização das diversas categorias profissionais que compõem o serviço federal.

Em 1973, o Decreto nº 72.493, datado de 19 de julho, versou sobre o grupo outras atividades de nível superior, conforme definido no Artigo 2º da Lei nº 5.645/70. O Artigo 3º enumerou as categorias funcionais que integrariam o grupo, incluindo o Técnico em Assuntos Educacionais, ao lado de outras profissões como Médico, Engenheiro, Psicólogo, Farmacêutico, Bibliotecário e Geólogo. Adicionalmente, o mesmo artigo estabeleceu que as classes profissionais seriam organizadas em escalas de níveis, cuja descrição detalhada constaria em uma tabela anexa ao documento. No caso específico do Técnico em Assuntos Educacionais, a tabela definiu os níveis A, B e C (Brasil, 1973).

O Decreto nº 72.493/70 delineou que o acesso à carreira do cargo se daria por meio de concurso público para a classe inicial, com a exigência de possuir "diploma de bacharel em Pedagogia ou dos cursos superiores de Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Física" (Brasil, 1973a).

No que tange à descrição sumária de atribuições e exemplos típicos de trabalho da classe, conforme explicitado na Portaria nº 416, datada de 17 de agosto de 1973 e expedida pelo Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, observa-se uma dissonância entre a exigência de diploma em qualquer curso superior e as atribuições pedagógicas e educacionais. Para ilustrar, observe-se o seguinte:

> **DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATRIBUIÇÕES DA CLASSE:** Atividades de coordenação, orientação e execução especializada de trabalhos pedagógicos visando à solução de problemas de educação, de orientação educacional, administração escolar e de educação sanitária.
> **EXEMPLOS TÍPICOS DE TRABALHOS DA CLASSE:** 80 1. Analisar as realizações educacionais do País e equacionar a problemática pedagógica. 2. Coordenar, revisar e orientar pesquisas de natureza técnicas relacionadas com o estudo da legislação, da organização e funcionamento do sistema educacional, dos diferentes processos de aprendizagem, da administração escolar, dos métodos e técnicas empregados. 3. Propor medidas que visem melhorar o nível pedagógico. 4. Proceder a análises e estudos pertinentes à área da educação ou a outras áreas cujos reflexos nela venham a incidir. 5. Coordenar, orientar e executar em grau de maior dificuldade trabalhos especializados em assuntos de educação e administração escolar, inclusive cursos de pós-graduação. 6. Coordenar e orientar estudos e pesquisas relativos a psicotécnica, análises profissionais,

> processos de orientação e inquéritos sociais. 7. Orientar os alunos de modo a levá-los a uma opção profissional consciente. 8. Cooperar com os professores e com eles procurar resolver os problemas dos alunos, encaminhando-os a outros setores quando deles dependa a solução. 9. Zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração escolar na área federal. 10. Revisar programas de ensino, analisando seu rendimento e suas deficiências e estudando medidas de racionalização do trabalho escolar. 11. Participar da divulgação de atividades pedagógicas de interesse educacional. 12. Analisar obras didáticas e sobre elas emitir parecer. 13. Participar de reuniões de diretores de estabelecimentos de ensino, professores e orientadores educacionais. 14. Realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional. 15. Emitir pareceres em assuntos de sua competência. 16. Fornecer dados estatísticos de suas atividades. 17. Apresentar relatórios periódicos. 18. Desempenhar tarefas semelhantes (Brasil, 1973).

Na década de 1980, a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (Brasil, 1987a), determinou que as universidades e outras instituições de ensino superior deveriam adotar um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para o pessoal docente e para os servidores técnico-administrativos, a ser aprovado em regulamento pelo Poder Executivo.

A regulamentação da lei ocorreu por meio do Decreto nº 94.664, de 23 de julho do mesmo ano. O Decreto nº 94.664/87 estabeleceu que os cargos técnico-administrativos das instituições federais de ensino deveriam ser enquadrados em três grupos:

> **I - Grupo Nível de Apoio**, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico;
> **II - Grupo Nível Médio**, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área;
> **III - Grupo Nível Superior**, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente. (Brasil, 1987b).

Para dar cumprimento ao estabelecido no Decreto nº 9.664/87, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987, que se constituiu como norma complementar e estabeleceu subgrupos nos níveis previstos no decreto, bem como níveis para progressão funcional na carreira. O Técnico em Assuntos Educacionais, no contexto do enquadramento ao PUCRCE, foi alocado no Subgrupo NS 03, “composto de cargos que exigem escolaridade de graduação ou licenciatura de duração plena” (Brasil, 1987c).

Na década de 2000, foi instituído o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), abrangendo as instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação. O PCCTAE foi estabelecido pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. A partir desse marco legal, procedeu-se à transição dos servidores técnico-administrativos do Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) para o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Dentro dessa nova conjuntura, os servidores técnico-administrativos, categoria abrangente na qual o técnico em assuntos educacionais se insere, passaram a dispor da possibilidade de ascensão profissional por meio da progressão por capacitação e por mérito profissional.

Quanto à atuação do técnico em assuntos educacionais, Silva (2021) destaca um conjunto de contribuições para o cotidiano de um instituto federal, categorizando-as nas seguintes possibilidades: 01. Apoio à Atividade Docente; 02. Apoio aos Projetos de Ensino; 03. Apoio aos Projetos de Pesquisa e Extensão; 04. Acompanhamento dos Estudantes e 05. Assessoria e Suporte Pedagógico, conforme detalhado a seguir:

Possibilidade 01 - apoio à atividade docente:

- Elaborar e analisar os Planos de Ensino, participar da elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC’s), assim como auxiliar no desenvolvimento e aplicação de novas metodologias de ensino, ou ainda, rever as metodologias propostas, sugerindo aprimoramentos ou adequações;

- Acompanhar e avaliar a implementação dos Planos de Ensino, em colaboração com os professores e os pedagogos, especialmente para aqueles professores que ainda não possuem formação pedagógica;

- Contribuir ainda de forma significava com a elaboração e com a reformulação dos PPC’s dos cursos.

Possibilidade 02 - apoio aos projetos de ensino:

- Oferecer suporte aos docentes e estudantes nos Projetos de Ensino.

- Apoiar o desenvolvimento das atividades de ensino e promover a melhoria da qualidade dos processos educativos.

- Colaborar com a equipe pedagógica no planejamento e organização de reuniões e acolhimento dos docentes.

- Participar da realização de formação continuada, em conjunto com os pedagogos, para os professores, principalmente para aqueles que não possuem licenciatura.

Possibilidade 03 - apoio aos projetos de pesquisa e extensão:

- Oferecer suporte pedagógico ou operacional aos Projetos de Pesquisa e Extensão.

No Eixo Pesquisa, contribuir com as atividades de pesquisa, promovendo resultados de caráter prático e assertivo desde o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a comunicação dos resultados do processo.

No Eixo Extensão, supervisionar, assessorar e avaliar as atividades de extensão, integrando o processo por meio da participação em comissões de extensão, colaborando com a elaboração de editais ou projetos de extensão, entre outras ações.

Como parte integrante dos Núcleos de Extensão, o técnico em assuntos educacionais pode estimular a criação de Projetos de Extensão e garantir a continuidade do desenvolvimento desses projetos em conjunto com docentes, estudantes e coordenadores de extensão. Ademais, o esse cargo pode atuar como mediador entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, facilitando o diálogo entre ambas.

Possibilidade 04 - acompanhamento discente

- Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes.

O técnico em assuntos educacionais possui a capacidade de auxiliar os discentes no processo de ensino e aprendizagem, em colaboração com os docentes e demais profissionais que interagem diretamente com os estudantes, oferecendo suporte ao desenvolvimento educacional dos discentes e facilitando o processo educativo. Tal atuação pode incluir a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante sua trajetória acadêmica e a busca por soluções em conjunto com a equipe pedagógica.

Silva (2021) enfatiza que o técnico em assuntos educacionais pode mediar o diálogo entre os estudantes e os docentes, como parte integrante da equipe pedagógica, no que se refere às questões educacionais, viabilizando o desenvolvimento do processo educativo. Além disso, pode contribuir para a integração dos discentes, propondo estratégias, em conjunto com a equipe pedagógica, que tornem seu percurso acadêmico mais acolhedor e seguro.

Possibilidade 05 - assessoria e suporte pedagógico

- Oferecer assessoria/suporte pedagógico nas atividades relacionadas ao desenvolvimento dos processos educativos.

Integrando a equipe pedagógica, o técnico em assuntos educacionais desempenha um papel de assessoria nas políticas educacionais, oferecendo sua expertise para a análise e aprimoramento dessas diretrizes. Sua atuação abrange a formulação de propostas inovadoras para o processo educativo, colaborando ativamente com pedagogos e docentes na busca por práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes.

Ademais, pode integrar as coordenações de curso e as direções de ensino, contribuindo para o desenvolvimento do processo pedagógico e promovendo uma comunicação fluida e eficiente entre os diversos atores envolvidos no ambiente educacional. Sua participação se estende à mediação do diálogo entre a coordenação pedagógica, o corpo docente e a gestão escolar, buscando soluções conjuntas para os desafios que se apresentam.

Não se pode esquecer a possibilidade cargo de assessorar as atividades de ensino, oferecendo orientação educacional em parceria com os pedagogos, realizando supervisão pedagógica e elaborando trabalhos estatísticos que sirvam de base para a atuação docente.

É importante salientar que esse profissional possui a capacidade de planejar, organizar e executar atividades didático-pedagógicas, seja integrando o planejamento e acompanhamento de projetos, seja participando da organização de iniciativas colaborativas entre toda a equipe docente e técnica, auxiliando na ressignificação das ações educativas. Além disso, pode participar ativamente da formação continuada como espaço de trabalho coletivo e dos conselhos de classe, demonstrando seu compromisso com o aprimoramento constante da prática pedagógica.

É imperativo reconhecer que toda a atuação do técnico em assuntos educacionais como assessoria e suporte pedagógico pressupõe a articulação entre o trabalho dos TAEs e os demais membros envolvidos no processo educativo do Instituto Federal. Essa colaboração multidisciplinar é fundamental para o sucesso das ações pedagógicas e para a promoção de um ambiente educacional rico e estimulante.

No contexto atual, posterior à criação do Plano de Carreira dos Cargos

Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), o cargo de técnico em assuntos educacionais tem sua definição estabelecida pelo Ofício Circular nº 15/2005 da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, Subsecretaria de Assuntos Administrativos da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, que descreve as seguintes especificações:

> **DESCRIÇÃO DO CARGO**
> NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: E
> **DENOMINAÇÃO DO CARGO:** TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
> **REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:**
> ESCOLARIDADE: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.
> **DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:**
> Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
> **DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO**
> Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos. • Elaborar projetos de extensão. • Realizar trabalhos estatísticos específicos. • Elaborar apostilas. • Orientar pesquisas acadêmicas. • Utilizar recursos de informática. • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005).

Em face dessa trajetória histórica, Pio (2012) examina a criação do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, situando-o em seu contexto histórico e esclarecendo que:

> Historicamente delineado por decretos, leis e pareceres que tinham como objetivo atender aos interesses de um Estado ora progressista e tecnicista, ora repressor, e possui uma identidade construída essencialmente pelo olhar externo e esse, por sua vez, partia daqueles que desmereciam seu trabalho (Pio, 2012, p.69).

Considerando o arcabouço legal apresentado, depreende-se a evolução do quadro funcional dos servidores técnico-administrativos em educação, notadamente a trajetória da carreira dos técnicos em assuntos educacionais, que se consolidou sem um respaldo legislativo consistente, caracterizado por ambiguidades e recente promulgação. Embora os editais de concursos definam as atribuições do cargo em consonância com a legislação vigente, a prática profissional revela nuances, especialmente na interação com o pedagogo, cujas atribuições frequentemente se sobrepõem.

Lewandowski (2018) atribui esse conflito à legislação, que ora exigia

formação em pedagogia, ora admitia formação em qualquer licenciatura, fragilizando a identidade desses servidores.

Nesse sentido, a legislação, que deveria promover uma identidade profissional clara, paradoxalmente contribuiu para sua desconstrução. Para ilustrar essa questão, basta analisar um edital de um dos institutos federais, no qual as atribuições dos cargos de Pedagogo e TAE apresentam notáveis similaridades.

> **Pedagogo**
> Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
> **Técnico em Assuntos Educacionais**
> Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo.
> Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Edital IFBA, 2022).

Portanto, torna-se imprescindível a reivindicação de normas regulamentadoras que fortaleçam a construção da identidade profissional e do trabalho no IFBA, pois qualquer consenso emerge, primordialmente, do dissenso. Afinal,

> Essa abertura precisa começar a ser mapeada nos documentos institucionais, discutida nas reuniões e vivenciada na gestão democrática. (Bonfim; Marques; Glória, 2015, p. 83).

Dessa forma, o Instituto Federal da Bahia (IFBA) estabeleceu, por meio da Resolução nº 13, de 29 de março de 2016, as diretrizes institucionais do trabalho do Pedagogo. Contudo, até o presente momento desta pesquisa, a Minuta da Resolução das Diretrizes Institucionais do Trabalho do técnico em assuntos educacionais no âmbito do IFBA ainda se encontra em análise pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - CONSUP IFBA, órgão consultivo e deliberativo da instituição.

2.3 As ferramentas digitais na organização do trabalho pedagógico.

As ferramentas digitais assumem um papel de destaque na gestão pedagógica, impulsionando a organização e a administração das atividades

educacionais. Sua abrangência funcional visa otimizar tanto os processos acadêmicos quanto os administrativos. Entre as principais ferramentas, destacam-se os sistemas de gestão escolar, que englobam plataformas de gestão acadêmica e administrativa. Esses sistemas centralizam informações, facilitando o acesso, a análise e o controle sobre o desempenho dos alunos, a gestão de notas e frequências, o planejamento das atividades pedagógicas, entre outros aspectos relevantes.

Silva, Bilessimo e Machado (2021, p. 327) ressaltam que esses sistemas são cruciais para a organização do ambiente escolar, proporcionando uma visão integrada e eficiente das diversas áreas da gestão educacional. Em consonância, Oliveira e Carvalho (2018, p. 7) afirmam:

> As tecnologias emergentes, como inteligência artificial, big data e plataformas digitais, têm desempenhado um papel transformador na gestão escolar. Essas ferramentas não apenas permitem o monitoramento em tempo real do desempenho acadêmico, mas também auxiliam na tomada de decisões estratégicas e personalizadas. A integração dessas tecnologias no ambiente escolar promove um gerenciamento mais eficiente dos recursos, potencializando o impacto das políticas educacionais e contribuindo para um ambiente educacional mais dinâmico e equitativo (Oliveira e Carvalho, 2018, p. 7).

Os sistemas de gestão, igualmente essenciais, promovem a comunicação e a colaboração, otimizando a interação entre alunos, docentes e demais profissionais da instituição. Essas ferramentas fomentam um ambiente colaborativo, propiciando o compartilhamento de materiais, a análise e discussão de informações, e o acompanhamento contínuo do progresso das atividades.

Teles e Lima (2024, p. 5) enfatizam que a adoção dessas ferramentas representa um passo significativo para a inovação nos processos educativos, transformando as práticas dos mais diversos profissionais e promovendo uma comunicação fluida e acessível.

Adicionalmente, os softwares de avaliação e monitoramento de desempenho discente desempenham um papel relevante na gestão pedagógica. Esses softwares oferecem um acompanhamento preciso e detalhado do progresso acadêmico, facilitando a análise de resultados e o planejamento de ações pedagógicas eficazes. Tais ferramentas fornecem dados valiosos sobre o desempenho dos alunos, permitindo a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento.

Silva e Costa (2024, p. 70) destacam que a implementação dessas tecnologias no contexto educacional tem o potencial de transformar a forma como o acompanhamento discente é realizado, permitindo um acompanhamento contínuo e personalizado, com intervenção pedagógica direcionada ao processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as ferramentas contribuem para uma gestão escolar eficiente e adaptada às necessidades do trabalho educativo da equipe pedagógica no IFBA.

Junior (2024) ressalta que os sistemas e outras tecnologias computacionais viabilizam uma organização administrativa aprimorada e uma comunicação mais eficiente entre os diversos atores do contexto educacional, incluindo estudantes, familiares, docentes e equipe administrativa.

Os sistemas de gestão escolar facilitam o compartilhamento de informações, a gestão de documentos e a interação entre os envolvidos, permitindo um acompanhamento mais preciso do desempenho discente por meio de ferramentas de registros digitais. Isso possibilita uma análise mais detalhada do progresso individual e coletivo dos estudantes, auxiliando a comunidade escolar na tomada de decisões mais assertivas em relação aos objetivos educacionais.

A adoção de ferramentas digitais na gestão escolar tem gerado impactos significativos em diversas áreas da administração educacional, destacando-se a melhoria da comunicação entre a comunidade escolar como um dos principais benefícios. A utilização desses sistemas promove uma interação ágil e eficiente, facilitando o compartilhamento de informações sobre o desempenho discente, dados escolares e outras atividades relevantes. Silva e Costa (2024) enfatizam que essas ferramentas contribuem para a transparência na organização do trabalho pedagógico, fomentando um ambiente colaborativo entre os diversos membros do contexto escolar.

> Para que a transformação digital nas escolas seja bem-sucedida, os gestores precisam investir em formação contínua e na criação de uma cultura organizacional que valorize a inovação. Isso inclui capacitar equipes para usar tecnologias de maneira eficiente, mas também fomentar uma abordagem humanizada, em que os valores educacionais não sejam subordinados às demandas tecnológicas. As competências necessárias para liderar esse processo incluem comunicação clara, liderança inspiradora e a capacidade de tomar decisões baseadas em dados, sempre mantendo o foco no impacto pedagógico e no desenvolvimento integral dos alunos. Silva e Costa (2024, p. 71).

Junior (2024) argumenta que, na atualidade, a gestão de qualquer

organização sem a integração de ferramentas digitais se mostra inviável, dada a sua essencialidade em diversas áreas. Nesse sentido, as instituições educacionais não podem se manter alheias a essa transformação. É imperativo que integrem esses recursos ao gerenciamento administrativo, a fim de agilizar processos e liberar tempo para outras demandas cruciais, delegando às ferramentas digitais a execução das tarefas mais burocráticas.

Moran (2003) observa que tanto as instituições de educação básica quanto as de ensino superior no Brasil têm recorrido a sistemas integrados de gestão que minimizam a necessidade de documentos físicos, permitindo que as informações sejam gerenciadas com base em documentos digitais e armazenadas em pastas eletrônicas de acesso rápido e remoto. Esses sistemas oferecem às escolas agilidade nos processos de cadastro, matrícula e inscrição de estudantes, com atualização online, gerando inclusive documentos e relatórios que podem ser utilizados em diversas áreas da escola.

Com base na análise de estudos que exploram o uso de tecnologias digitais para a gestão administrativa de instituições de ensino (Hessel, 2004; Valim, 2018; Caldas, 2020), foi possível elaborar um quadro que apresenta um conjunto de possibilidades para as tecnologias nesse campo específico no quadro a seguir:

Quadro 3 - Aplicações e benefícios para o sistema de informação computadorizado

Área de Aplicação	Benefícios
Gestão de Matrículas	Sistemas de Gestão de Matrículas On-line: facilita o processo de inscrição e atualização de alunos.
Armazenamento de Documentos	Armazenamento em Nuvem: Reduz o uso de papéis, facilitando o acesso à informação e a organização em si.
Comunicação Interna	Melhora a comunicação entre docentes, discentes e demais setores;
Avaliação de Desempenho	Permite avaliações contínuas e envio rápido de boletins e relatórios;
Gerenciamento de Recursos Humanos	Organiza e atualiza dados de funcionários de forma eficiente.
Gerenciamento de Relatórios consolidados	Oferece uma visão geral sobre informações personalizadas, como débitos, médias de alunos, alunos concluintes, etc.
Gestão de Biblioteca	Facilita o acesso a livros e demais acervos.

Monitoramento de Desempenho	Possibilita a análise de dados e outros referente ao desempenho;

Fonte: Compilação de Ideias: Hessel, 2004; Valim, 2018; Caldas, 2020

No que se refere aos sistemas empregados pelas instituições escolares, observa-se a disponibilidade de soluções desenvolvidas por empresas especializadas, comercializadas em pacotes ou módulos com manutenção sistemática.

Atualmente, as possibilidades no âmbito da gestão administrativa escolar alcançaram um nível de sofisticação considerável, e a tendência é que esses sistemas se aprimorem continuamente com a incorporação da inteligência artificial. Essa integração promete maior agilidade, cruzamento de dados, tomada de decisões e facilidade em diversos níveis, tornando a organização do trabalho pedagógico cada vez mais estratégica e menos burocrática (Porto, Santos e Bottentuit Junior, 2024).

Contudo, é crucial reconhecer que a gestão dos processos de trabalho voltados ao acompanhamento e à intervenção pedagógica com o suporte de sistemas computacionais modernos também apresenta desafios.

Vieira e Almeida (2003) salientam que nem todas as instituições escolares dispõem, de forma efetiva, da infraestrutura adequada, do acesso igualitário à internet e de dispositivos digitais. Adicionalmente, os autores enfatizam a necessidade de capacitar os profissionais para o uso efetivo das tecnologias, a fim de explorarem todo o potencial dessas ferramentas. É imperativo garantir o acesso universal às tecnologias e investir em formação profissional contínua, para que todos os envolvidos possam usufruir plenamente dos benefícios dessa abordagem.

Ademais, a capacitação dos profissionais para a utilização de sistemas computacionais modernos nos processos de trabalho representa um desafio significativo no contexto educacional atual, uma vez que envolve a superação de diversas barreiras, tanto no âmbito técnico quanto no cultural.

Silva, Bilessimo e Machado (2021) destacam que muitos profissionais enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio técnico dos sistemas digitais e à resistência de colegas frente às mudanças tecnológicas. Tal cenário evidencia a necessidade de formação continuada e integrada, que possibilite não apenas a compreensão das ferramentas, mas também seu uso estratégico na gestão

escolar. Para isso, a capacitação deve contemplar dimensões técnicas e pedagógicas, favorecendo decisões mais eficazes no uso das tecnologias no ambiente educacional.

Nesse contexto, Pereira (2020) esclarece que:

> Para enfrentar os desafios contemporâneos, as diretrizes para a formação da comunidade escolar apontam para a incorporação de metodologias ativas no processo formativo. Isso significa preparar os futuros profissionais para lidar com a complexidade do uso de tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo que se enfatiza a importância de criar laços humanos fortes nas instituições de ensino. Assim, o equilíbrio entre eficiência administrativa e empatia educacional torna-se o principal objetivo das políticas de capacitação, visando servidores capazes de liderar com inovação e humanidade em um cenário cada vez mais tecnológico (Pereira, 2020, p. 9).

No que tange à resistência cultural significativa, Silva, Bilessimo e Machado (2021, p. 332) salientam que muitos profissionais da educação podem se sentir inseguros ou desconfortáveis em adotar tecnologias digitais, como um sistema computacional moderno como o Suap, principalmente devido à falta de familiaridade com esses recursos. Em consonância, Silva e Costa (2024) afirmam:

> “Muitos profissionais não possuem formação técnica adequada para utilizar as ferramentas digitais de maneira eficiente, o que compromete a efetividade. A falta de conhecimento sobre as tecnologias disponíveis e sobre como integrá-las de forma estratégica ao cotidiano escolar dificulta a implementação bem sucedida de sistemas de gestão escolar (Silva e Costa, 2024, p. 73).

A resistência as mudanças, baseado em um sistema de informação computadorizado, pode ser interpretada como uma reação natural à mudança, mas também se relaciona à ausência de uma cultura digital consolidada nas instituições.

Nesse sentido, Teles e Lima (2024, p. 6) argumentam que, para que a implementação de tecnologias seja bem-sucedida, é imprescindível um esforço contínuo para mitigar essa resistência, por meio de programas de sensibilização, formação e engajamento de todos os membros da comunidade escolar. A superação dessas barreiras culturais é fundamental para a adaptação aos processos de trabalho educacional, que exige uma mudança de mentalidade e uma maior aceitação das tecnologias como ferramentas indispensáveis para a administração e organização escolar.

A formação continuada é essencial para a capacitação dos profissionais escolares, pois possibilita a atualização constante das competências necessárias

para lidar com as novas ferramentas digitais que surgem no campo educacional.

Teles e Lima (2024) afirmam que a formação dos profissionais deve ser compreendida como um processo contínuo e articulado ao desenvolvimento profissional docente, e não como uma ação isolada. Nesse contexto, a formação continuada busca desenvolver competências para a liderança da transformação digital nas escolas, valorizando o aprendizado permanente e a troca de experiências. Além disso, os autores defendem modelos formativos que integrem teoria e prática, favorecendo a adaptação às novas demandas tecnológicas.

Em relação à implementação de programas de formação para enfrentar esses desafios, Souza (2020, p.45) destaca que algumas instituições ofereceram cursos específicos voltados para a capacitação de profissionais no uso de tecnologias digitais, abordando temas como o uso de sistemas computadorizados modernos na gestão escolar, ferramentas de comunicação e colaboração, e a implementação de estratégias pedagógicas digitais, entre outros.

Esses programas se mostraram fundamentais por possibilitarem à comunidade escolar apropriar-se das tecnologias, compreender suas funcionalidades e aplicá-las no cotidiano institucional. Além disso, seu uso tem contribuído para a melhoria dos processos de trabalho e para uma gestão mais eficiente e integrada, conforme apontam Teles e Lima (2024). Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais torna-se elemento essencial para a integração das tecnologias digitais e dos sistemas de informação no trabalho pedagógico.

Ademais, além das dificuldades relacionadas à capacitação, outro desafio significativo reside na limitação estrutural e financeira das escolas. Teles e Lima (2024, p.8) observam que muitas instituições enfrentam dificuldades para adquirir equipamentos tecnológicos adequados e para manter uma infraestrutura de rede que suporte as ferramentas digitais. Esses problemas estruturais são particularmente graves em instituições de ensino que lidam com orçamentos restritos, o que pode resultar na adoção parcial ou até mesmo a não utilização de tecnologias digitais.

Esses obstáculos dificultam a adoção plena das tecnologias de suporte à gestão e organização do trabalho pedagógico e precisam ser enfrentados por meio de estratégias de capacitação, investimentos em infraestrutura e mudanças culturais internas. É necessário que haja uma conscientização sobre os benefícios

das tecnologias, como o SUAP, e uma maior aceitação por parte de todos os envolvidos no processo educacional, para que a transformação digital e o uso do módulo ETEP no trabalho educativo do técnico administrativo em educação sejam bem-sucedidos.

2.2.2 Os Sistemas de Informação como mediadores no trabalho pedagógico

Em sua essência, a organização escolar se distingue por um sistema de informação e comunicação de grande relevância, tanto em sua dimensão formal, caracterizada pela padronização e oficialidade, quanto em sua faceta informal, moldada pela dinâmica interpessoal entre os atores escolares. Considerando a complexidade do ambiente escolar, onde diariamente interagem inúmeras pessoas desempenhando diversas funções, surge a necessidade de gerenciar informações de forma eficiente, abrangendo o armazenamento, processamento e análise de dados.

As transformações impulsionadas pelas tecnologias da informação, aliadas a fatores como a intensificação da troca de informações, as demandas crescentes da sociedade e as novas abordagens de gestão, exerceram um impacto considerável nas organizações e em suas práticas operacionais.

Para Roque e Costa (2016) as tecnologias da informação permeiam todos os setores de serviços e áreas funcionais, oferecendo suporte à produção, reprodução, transmissão, arquivamento, consulta e tratamento de dados. É evidente que grande parte das atividades institucionais se desenvolve em torno das tecnologias de informação, e o nível de inovação tecnológica se manifesta amplamente em praticamente todos os domínios.

Embora a relevância da informação nas instituições seja amplamente reconhecida, as perspectivas sobre sua natureza e significado divergem. Enquanto alguns a consideram um “recurso”, restringindo-a aos dados necessários para a tomada de decisão, outros, como Sousa (1990, p. 58), a enxergam primordialmente como um instrumento de gestão, definindo-a como “uma ferramenta crucial do processo de tomada de decisão e controle das atividades, a fim de favorecer o fortalecimento dos objetivos”.

> para quem a informação surge como “um objeto formatado, criado artificialmente pelo homem, tendo por finalidade representar um tipo de acontecimento identificável por ele no mundo real” (Le Moigne, 1978, p. 29).

Dados consistem em fatos brutos que, por si só, não possuem relevância intrínseca para um determinado propósito. Um valor numérico, um nome, um endereço ou uma classificação acadêmica representam dados que, após serem processados, são convertidos em informação. A informação, portanto, é o resultado do processamento de dados, representando dados que fornecem respostas a questões específicas.

No âmbito escolar, as decisões são tomadas, em princípio, considerando a consecução dos objetivos educacionais. Essas decisões são fundamentadas em um sistema de informação abrangente, que pode integrar e processar dados relevantes.

A informação, ao ser comunicada a pessoas e órgãos competentes, serve como base para a tomada de decisões. Consequentemente, os órgãos de administração e gestão escolar desenvolvem estratégias de organização e orientam suas ações com base, por um lado, nos objetivos educacionais mais amplos, estabelecidos nas leis gerais do país, em particular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, por outro lado, na informação fornecida pelo sistema de informação escolar. É nesse contexto que se torna possível compreender a realidade escolar.

Sob essa perspectiva Roque e Costa (2016) ver a informação se configurar como o principal elo com o ambiente circundante, permitindo avaliar diferentes cenários e identificar tendências de evolução, influenciando significativamente a capacidade de resposta da instituição.

Ultimamente, tem-se firmado a convicção de que, em adição ao capital e à força de trabalho, a informação representa um ativo crucial, cuja administração eficiente se faz imperativa para assegurar a competitividade e a sustentabilidade de qualquer organização. A gestão da informação, como aponta Reis (1993, p.23), envolve “tornar acessível a informação indispensável, às pessoas 'adequadas', no instante 'oportuno'”, da forma mais eficaz e com a menor despesa".

Forrester (2019) frisa que é importante notar que a criação de softwares para o setor educacional, que se iniciou no final dos anos 70, focou-se

inicialmente no âmbito administrativo. Nesse período, a utilização de tecnologias da informação nas instituições de ensino visava, sobretudo, otimizar a eficiência de serviços como o armazenamento de informações sobre estudantes e funcionários.

Embora isso representasse um avanço significativo para as instituições, o acesso ampliado a sistemas de dados frequentemente não contemplava os tipos de informações que os profissionais consideravam mais relevantes para a tomada de decisões nos processos pedagógicos. A implementação de Sistemas de Informação de Gestão Escolar (SIGE) surgiu como uma das soluções tecnológicas para mitigar essa lacuna, em virtude de sua capacidade e eficiência em otimizar o tempo e facilitar a criação de alternativas para desafios complexos.

Segundo Laudon e Laudon (2015), um sistema de informação é composto por elementos inter-relacionados responsáveis pela coleta, processamento, armazenamento e disseminação de informações, com a finalidade de apoiar a tomada de decisões e o controle organizacional.

Um Sistema de Gerenciamento de Informações Escolares (SMIS, também conhecido como sistema de informação estudantil, sistema de informação educacional, sistema de gestão estudantil, sistema de administração acadêmica ou sistema de administração estudantil, consiste em um sistema de informação gerencial concebido para atender à estrutura, à tarefa de gestão, aos processos de ensino e às necessidades particulares do ambiente escolar.

Os Sistemas de Informação de Gestão Escolar representam ferramentas digitais que vêm sendo empregadas nas escolas para auxiliar em diversas tarefas administrativas, como o acompanhamento da frequência, o registro de avaliações, a elaboração de relatórios, a gestão financeira e a alocação de recursos e pessoal. Segundo Visscher (1996), os sistemas de informação nas escolas podem prover aos educadores as informações necessárias para um planejamento, formulação de políticas e avaliação bem fundamentados.

No início dos anos 2000, as instituições de ensino intensificaram o uso de sistemas de informação para otimizar as atividades cotidianas, visando aprimorar a eficácia da gestão por meio do processamento de informações e direcionar estratégias para sustentar a avaliação contínua dos discentes, gerenciar as transformações no processo de ensino, no ambiente educacional e identificar as necessidades dos estudantes.

Em diversas situações, os sistemas são empregados para simplificar ou automatizar tarefas administrativas rotineiras nos processos desenvolvidos na organização escolar, desde o registro de frequência até a manutenção da comunicação interna e externa. Em termos estratégicos, os sistemas podem auxiliar na definição dos objetivos escolares, na elaboração de planos de longo prazo, na alocação de recursos, na formulação de métodos educacionais para o futuro e na avaliação e acompanhamento do desempenho dos professores e alunos, bem como no sucesso da instituição.

Os sistemas de informação de gestão escolar também se mostraram valiosos para a digitalização de dados, a facilitação da comunicação entre docentes, administradores, pais e outros setores, e a oferta de fácil acesso a dados sobre o desempenho discentes, elevando, assim, a eficiência administrativa e aliviando a carga de trabalho dos educadores.

De acordo com Gallagher, Means e Padilla (2007), com uma compreensão mais aprofundada do progresso discente, os educadores podem discutir as informações de forma mais eficaz, podendo trocar ideias sobre o progresso dos alunos e as estratégias de ensino entre si, bem como acompanhar o suporte fornecido pelos setores multidisciplinares. Kaya e Azaltun (2012) constataram que a comunicação e o compartilhamento de informações entre as partes interessadas propiciam decisões mais assertivas.

Para atingir esse objetivo, um sistema deve aprimorar as funções de trabalho do profissional que o utiliza, atenuando a sobrecarga de trabalho e viabilizando decisões precisas, atualizadas e tempestivas para administrar as instituições de maneira eficiente e eficaz. A tomada de decisões reveste-se de importância crucial para a gestão educacional, em virtude da natureza complexa e imprevisível do ambiente escolar e das crescentes expectativas depositadas nos sistemas educacionais Forrester (2019), p.45).

Por conseguinte, os educadores necessitam coletar e analisar informações de forma contínua, tomar decisões em prazos mais exíguos, com maior frequência e para instituições mais intrincadas.

Comumente, os sistemas agregam dados em portais de dados baseados na web para simplificar o acesso por parte dos usuários. Esses dados podem ser customizados para atender às necessidades dos alunos, educadores, pais e demais partes interessadas da instituição escolar. Estudo prévio por Forrester

(2019) sugere que os sistemas devem dispor de uma variedade de recursos específicos para lograr êxito, como a capacidade de compilar e permitir a análise de múltiplos dados para as partes interessadas relevantes, incluindo professores, administradores e demais setores.

Ademais, o sistema deve ser capaz de extrair e gerar relatórios específicos, abrangendo consultas detalhadas e relatórios, a partir de dados disponíveis, com o objetivo de aprimorar a tomada de decisões, bem como auxiliar na avaliação e no planejamento tanto docente quanto dos demais setores que acompanham os discentes por meio de ferramentas de referência integradas.

New (2016, tradução nossa) postulou que os Sistemas de Informação de Gestão Escolar, em instituições orientadas por dados, devem dar suporte a quatro objetivos cruciais: promover a personalização, focalizar a aprendizagem baseada em evidências, aprimorar a eficiência escolar e fomentar a inovação contínua. Conforme o autor, a personalização consiste em uma educação “customizada, dinâmica e adaptada às habilidades, interesses e necessidades de um aluno específico, com base nos dados desse aluno e informada por dados históricos”.

Além disso, a aprendizagem baseada em evidências refere-se ao acesso rápido e facilitado dos educadores aos registros, bem como à capacidade de avaliar, distribuir e utilizar dados para fundamentar os processos de tomada de decisão. Esse movimento permite que os profissionais aprendam com novas informações, ampliem estratégias eficazes e promovam sua disseminação no âmbito da comunidade escolar.

A eficiência escolar concentra-se na aplicação de big data para examinar a correlação entre as práticas educativas e pedagógicas dos educadores e o desempenho dos alunos e da instituição. A inovação contínua almeja a capacidade do Sistema de Informação de Gestão Escolar de fornecer dados relevantes a partes interessadas específicas, de forma valiosa para aprimorar a tomada de decisões pelos setores e equipes, descobrir novas perspectivas e gerar modelos preditivos.

Entretanto para Forrester (2019), subsistem diversos fatores inibidores, incluindo a carência de infraestrutura, a falta de treinamento e suporte, e a incapacidade dos profissionais de analisar dados de forma eficaz, o que impacta diretamente o uso desses sistemas nas escolas. À medida que os formuladores de políticas persistem em promover a implementação e a aplicação dos sistemas,

devem estar cientes das possíveis limitações destes, bem como das necessidades específicas dos setores envolvidos.

Segundo Shah (2014), diversos desafios ao uso de sistemas na gestão educacional são evidentes na literatura, incluindo baixa autoeficácia, falta de informações oportunas, treinamento e preparação limitados, ausência de apoio executivo e escassez de assistência técnica. O autor destaca vários dos principais obstáculos ao uso de dados de sistemas para a tomada de decisões eficazes em instituições, incluindo treinamento inadequado dos profissionais, infraestrutura falha e receios quanto à privacidade.

Schifter *et al.* (2014) indicaram que o uso de dados de sistemas de informação de gestão escolar nos processos escolares deixou de ser uma mera opção. Contudo, problemas subjacentes continuam a afetar o processo e seu impacto na prática por diversos motivos, incluindo a disponibilidade oportuna dos dados, a acessibilidade aos dados e a compreensão, por parte dos profissionais, de como usar efetivamente as funcionalidades atribuídas por cada sistema. Treinamento inadequado, desenvolvimento profissional insuficiente ou sistemas de suporte deficientes também dificultam o uso dos sistemas.

As atitudes dos profissionais usuários também inibem o sucesso dos sistemas de informação de gestão escolar. As preocupações dos usuários com a vinculação do sistema às políticas de responsabilização, aos sistemas de avaliação e aos processos curriculares podem levar à oposição, uma vez que estes frequentemente sentem que a dependência de práticas baseadas em evidências reduz sua autonomia ou que os dados serão usados para puni-los. Em outros casos, os profissionais não possuem as habilidades necessárias para aproveitar as informações geradas de forma eficaz.

Mandinach e Gummer (2013) corroboraram essa ideia, destacando que a maioria dos profissionais não possui treinamento sobre como transformar dados em informações relevantes para seu setor. As instituições devem implementar estratégias para eliminar os inibidores, ao mesmo tempo que potencializam as abordagens de sucesso com base nos princípios de usabilidade dessas ferramentas.

Paiva (2017) afirma que, uma vez superadas essas dificuldades, a crescente disponibilidade de dados educacionais pode viabilizar o desenvolvimento de novas estratégias para aprimorar os processos de trabalho

realizados pelos setores pedagógicos com uso de tecnologias e sistemas de gestão. A adoção de abordagens baseadas em dados permite que profissionais identifiquem padrões de aprendizagem, antecipem dificuldades discentes e personalizem a intervenção e o acompanhamento pedagógico discente de forma mais eficaz.

Nessa perspectiva, Brown (2022) defende que as instituições de ensino superior ampliem o uso de tecnologias e sistemas de gestão, explorando melhor os dados e recursos analíticos produzidos no processo educativo. O autor destaca que a resistência à adoção de novas tecnologias pode limitar o potencial da área de TI na geração de informações capazes de influenciar positivamente os resultados discentes. Além disso, tais soluções contribuem para decisões baseadas em dados e para a melhoria de indicadores como matrículas, retenção e conclusão de curso.

É crucial ponderar sobre a função dos sistemas na transformação digital, concebendo-os como elementos que constituem plataformas digitais interconectadas, as quais se infiltram em diversos setores funcionais e sustentam as capacidades e estratégias das instituições. Ao mesmo tempo, esses sistemas devem exibir flexibilidade, agilidade e um caráter inovador (Bharadwaj *et al.,* 2013; Haffke, 2017).

Essa transformação representa um processo de aprimoramento organizacional, uma metamorfose que desencadeia alterações notáveis em suas características, amalgamando tecnologia da informação, computação, comunicação e conectividade. Essa mudança é impulsionada e moldada pela disseminação generalizada das tecnologias digitais (Hanelt *et al*, 2021; Vial, 2019).

No contexto das instituições de ensino, os sistemas ERP, designados como Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) pela equipe de Tecnologia da Informação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ambicionam harmonizar a personalização de seus distintos "pacotes" de funcionalidades com o acesso às "melhores práticas" de gestão, procurando atender às necessidades de adaptabilidade decorrentes da diversidade cultural e da autonomia peculiar ao ambiente acadêmico (Wagner; Newell, 2004).

Hanelt *et al.* (2021) apontam para um impacto positivo e substancial das inovações digitais no desempenho organizacional, definindo-o em termos de

incremento no desempenho e, até mesmo, na performance operacional.

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) consiste em um sistema Web munido de diversos módulos destinados à gestão dos processos administrativos e acadêmicos do IFRN, abrangendo as áreas de Administração, Gestão de Pessoas, Tecnologia da Informação, Ensino, Central de Serviços, Desenvolvimento Institucional, Extensão, Atividades Estudantis, Pesquisa e Comunicação Social.

2.2.3 O Suap e o Módulo Etep.

Em um projeto de orientação de estágio liderado por Maria no início de 2006, ela e uma aluna desenvolveram um sistema de ponto eletrônico de notável sucesso. Em seguida, surgiu uma nova e desafiadora proposta: um sistema projetado para gerenciar as áreas de Almoxarifado e Patrimônio, utilizando as linguagens de programação Python e Django (uma tecnologia inovadora na época) e apresentando módulos interconectados.

Tal iniciativa resultou na criação do SUAP, um acrônimo que, originalmente, representava o Sistema Unificado de Almoxarifado e Patrimônio (em 2007). Foi nesse momento que um técnico se juntou à equipe, e a iniciativa começou a se expandir gradualmente, alcançando outros setores da instituição (que anteriormente utilizavam sistemas mais simples), como a área de Gestão de Pessoas.

Com a criação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, resultante da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte em 2008, a instituição passou a contar com maior aporte financeiro e expansão de sua rede. Nesse contexto, a equipe responsável pela área tecnológica, antes reduzida, foi reestruturada, passando a contar com 18 analistas vinculados à Diretoria de Tecnologia da Informação da Reitoria, alguns deles cedidos pelos *campi.*

Além disso, foram analisadas diferentes alternativas de sistemas de gestão acadêmica e administrativa, entre elas o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) e o SIPAC (Sistema Integrado de Gestão de Patrimônio, Administração e Contratos), ambos desenvolvidos pela Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN). Também foram consideradas soluções disponíveis no mercado, como as ofertadas pela empresa TOTVS, posteriormente descartadas em razão dos elevados custos de implementação e manutenção.

Em 2013, teve início o planejamento do módulo acadêmico denominado ENSINO, apresentado na Figura 1 (p. 77), reconhecido como um dos componentes mais complexos e estratégicos do SUAP, tanto pela elevada demanda institucional quanto por sua relevância na adesão de outras instituições ao sistema. Seu desenvolvimento ocorreu ao longo de aproximadamente dois anos, demandando significativo esforço técnico da equipe responsável.

Nesse período, diversos Institutos Federais passaram a adotar o SUAP sem custos. Enquanto algumas instituições realizavam adaptações próprias nos códigos, tornando-se posteriormente defasadas em relação às versões mais recentes, outras optavam por manter seus sistemas atualizados conforme as versões disponibilizadas pelo IFRN. Entretanto, todas as instituições aderentes assinavam um termo de cessão dos códigos, assumindo a responsabilidade pela implementação do sistema em seus respectivos contextos institucionais.

A integração da tecnologia da informação e comunicação na gestão pública constitui o alicerce de sua modernização, uma vez que a utilização e a extração de valor das aplicações possibilitam a racionalização e a automatização de diversos processos. Em última instância, isso resulta em economia de tempo e recursos humanos, que podem ser direcionados para outras tarefas estratégicas. Por exemplo, a implementação de ferramentas de gestão de processos eletrônicos, como documentos e tramitação de processos digitais, promove maior transparência nas atividades institucionais, exige o mapeamento detalhado dos processos internos e possibilita maior agilidade na prestação de serviços.

Há algum tempo, a equipe de Tecnologia da Informação do IFRN sentia-se incomodada com a coexistência de múltiplos sistemas na instituição, cada um operando de forma isolada. Essa situação dificultava a realização de cruzamentos de dados e a geração de relatórios por parte da administração, impedindo a obtenção de uma visão consolidada e sistêmica da instituição. Era imperativa a implementação de um sistema integrado que centralizasse os dados e permitisse a criação de novas aplicações, bem como a informatização de processos que ainda não haviam sido alcançados pelas tecnologias mais recentes.

O governo federal também tem se empenhado na consolidação de um ambiente normativo e tecnológico destinado a incentivar e promover a digitalização dos serviços ofertados pelos diversos órgãos públicos, no contexto de uma estratégia nacional de governo digital. Entre os principais marcos desse processo, destacam-se a Lei Federal nº 14.129, de 29 de março de 2021, denominada Lei do Governo Digital, e a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), além de diversos decretos relacionados a temas como dados abertos, segurança da informação, governo digital e transformação digital.

Diante desse cenário, a instituição optou pelo desenvolvimento interno de um sistema ERP, em vez da aquisição de uma solução já disponível no mercado. A proposta consistia em criar uma tecnologia própria, estratégica e alinhada às necessidades e às dinâmicas de gestão dos Institutos Federais, permitindo maior autonomia institucional e adequação às especificidades da rede.

O objetivo era disponibilizar uma solução integrada para a gestão dos processos administrativos, acadêmicos, de pesquisa e extensão, contemplando desde processos seletivos até a emissão de certificados e diplomas. Assim, buscava-se consolidar um sistema modular, baseado na web, intuitivo e capaz de integrar dados e aplicações das diferentes áreas institucionais, oferecendo suporte à gestão dos setores, departamentos e usuários da instituição.

A implementação das novas ferramentas considerou o impacto na cultura organizacional e a resistência às mudanças por parte de alguns usuários. As novas aplicações revisaram e modificaram diversas tarefas antes manuais e em papel, com etapas extintas no modo digital, simplificando caminhos e evitando desperdícios logísticos. O processo de implantação dependeu principalmente do apoio político dos gestores da instituição, aliado ao apoio tecnológico e a um timing de efetivação do projeto.

Na atualidade, o sistema ERP exerce um impacto significativo sobre uma variedade de usuários, incluindo docentes, discentes, técnicos administrativos, funcionárias e funcionários terceirizados, cada um com suas próprias necessidades e expectativas. É importante ressaltar que cada um desses grupos experimentou um impacto temporal distinto, uma vez que foram integrados ao SUAP em momentos diferentes.

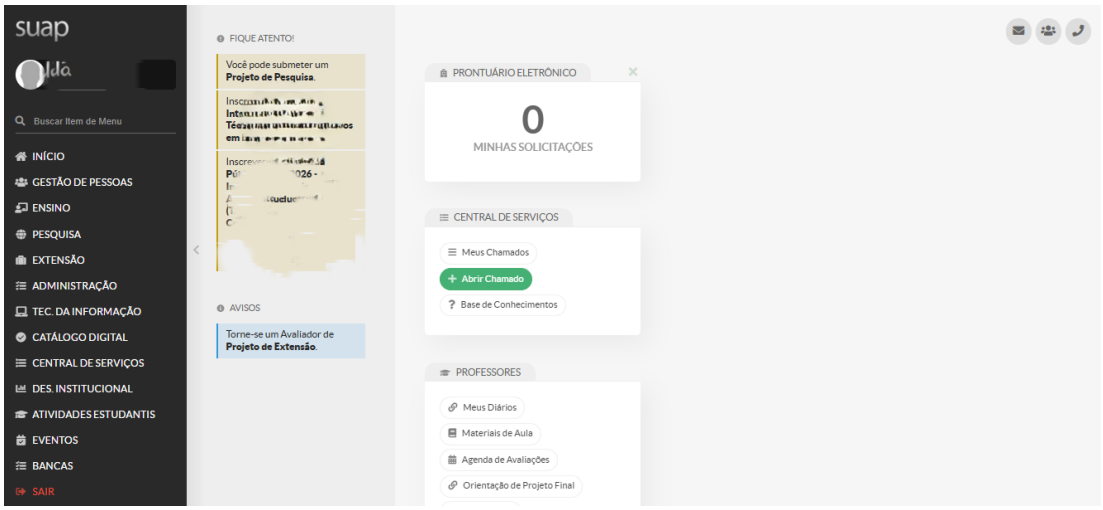
Em 2006, com a introdução dos módulos de almoxarifado e patrimônio, apenas os servidores que desempenhavam funções nesses setores foram impactados de forma positiva, uma vez que o sistema tinha como objetivo primordial aprimorar as rotinas administrativas. Para os servidores do IFRN, a implementação do ERP foi encarada de maneira favorável, representando a transição das atividades para o ambiente digital e a participação ativa em todo o processo de desenvolvimento. Dessa forma, à medida que os módulos eram gradualmente implementados, diversos outros centros de gestão puderam ser adequadamente informatizados.

A equipe de tecnologia do IFRN permanece empenhada no aprimoramento contínuo do SUAP, que se consolidou como referência no atendimento às demandas das instituições da Rede Federal de Educação. O sistema continua sendo disponibilizado a outras organizações por meio de acordos de adesão, permitindo acesso gratuito ao repositório dos códigos, à documentação do software e aos canais colaborativos da comunidade SUAP.

Além disso, as equipes de Tecnologia da Informação das instituições conveniadas mantêm comunicação constante com o IFRN, compartilhando demandas, sugestões de melhorias, soluções e materiais de capacitação. Essa dinâmica colaborativa favorece a economia de recursos e o fortalecimento do desenvolvimento coletivo do sistema.

Na atualidade, o SUAP encontra-se em uso por 32 instituições em todo o território brasileiro, abrangendo Institutos Federais, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) e o Ministério da Defesa (Vilela, 2018). A Figura 1 ilustra a tela inicial do SUAP após o processo de autenticação.

Figura 1 - Tela de início do SUAP



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Desde 2017, o SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) consolidou-se como a plataforma acadêmica oficial utilizada pelo IFBA, substituindo sistemas anteriores, como SIGA, SIGAA e Q-Acadêmico. Essa migração possibilitou a unificação dos processos administrativos e acadêmicos, configurando-se como uma diretriz de modernização institucional. No entanto, atualmente não há normativas internas que estabeleçam a obrigatoriedade do uso do Módulo ETEP para os atendimentos pedagógicos, de serviço social e de psicologia.

Dessa forma, ainda é permitido aos profissionais o uso de ferramentas diversificadas para o registro e acompanhamento dessas atividades, o que pode resultar em práticas distintas no âmbito institucional.

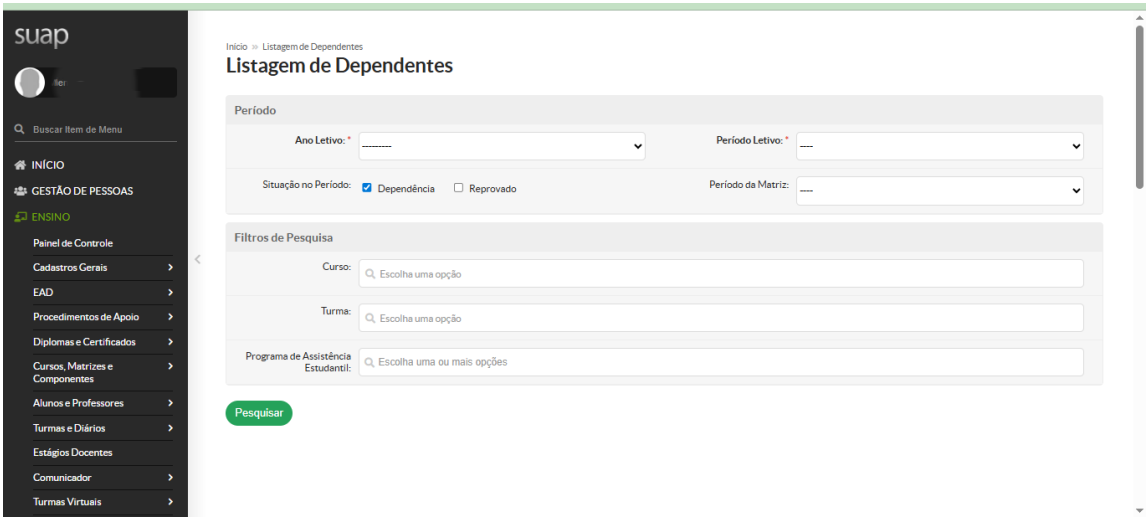
No módulo de Ensino, uma variedade de ações acadêmicas pode ser executadas, tais como o registro de aulas, conteúdos programáticos, faltas e notas dos alunos nos diários de cada componente curricular. Adicionalmente, possibilita acesso às informações de qualquer aluno, incluindo dados pessoais, boletins por período, histórico escolar completo, entre outros dados relevantes.

Esses dados apresentam filtros predefinidos que permitem aos gestores, professores e equipe pedagógica extraírem informações relevantes, como baixo rendimento acadêmico ou risco de evasão, seja de forma geral ou por turma, possibilitando análise mais aprofundada desses dados, gerados por meio de relatórios específicos, tais como Boletins, Listagem de Alunos, Listagem de

Dependências/Reprovados, Listagem de Diários, Listagem de Professores, Relatórios de Faltas, Relatório de Períodos Não-Fechados e Relatório EaD, etc.

Esses relatórios são disponibilizados no formato de arquivo CSV, o que possibilita sua edição de maneira mais prática em softwares como o Microsoft Excel. Entretanto, ainda se faz necessário gerar fórmulas ou gráficos manualmente para obter informações mais úteis que auxiliem no planejamento de ações. Além disso, é importante ressaltar que alguns relatórios, como os boletins, estão disponíveis exclusivamente em formato PDF, que, a princípio, permite apenas a leitura em softwares como o Acrobat Reader. Consequentemente, torna-se necessário um extenso trabalho para preparar esses dados de forma a permitir uma análise mais precisa e detalhada.

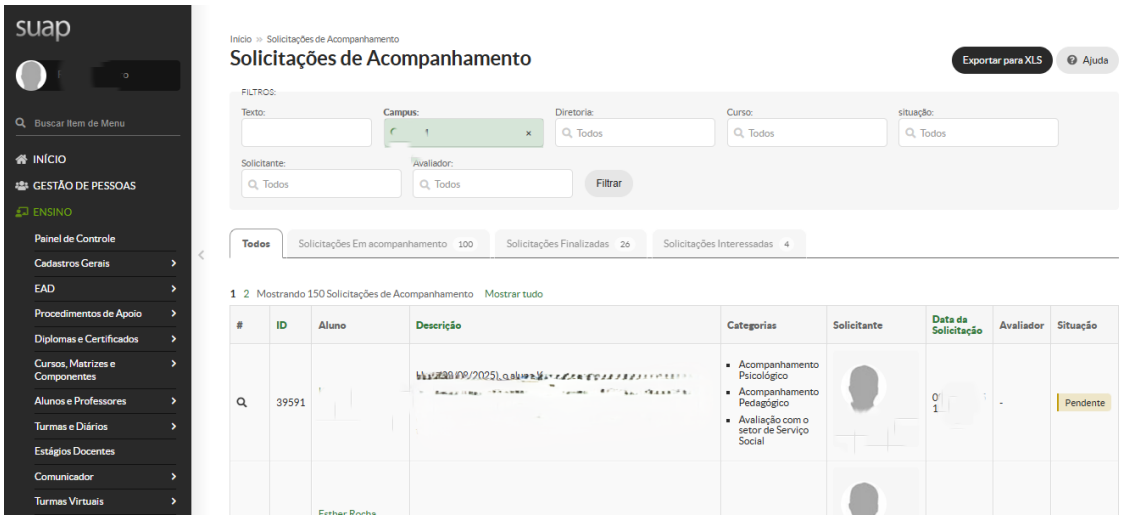
A figura 2 - Tela para gerar a Listagem de Dependências/Reprovados.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No módulo ensino, através do menu ETEP, é possível adicionar uma solicitação de acompanhamento discente pela equipe pedagógica referente à aprendizagem, comportamento, frequência ou outros, conforme Figura 3. Essa solicitação pode ser feita no sistema pelo professor ou pelos membros da equipe pedagógica, que podem, inclusive, adicionar outros servidores interessados, como todos os professores de um determinado aluno. As solicitações referentes à frequência ou notas baixas, por exemplo, podem ser realizadas automaticamente ou até mesmo uma notificação via sistema.

Figura 3 - Tela para Adicionar Solicitação de Acompanhamento no SUAP



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

De acordo com Pereira (2023), o módulo ETEP pode aprimorar a comunicação entre alunos e setores, reduzindo distâncias e burocracias, e complementa as atividades das equipes pedagógicas, promovendo comunicação transparente e eficaz que oferece base e segurança para a prática pedagógica.

Em resumo, o SUAP reúne dados valiosos que, se explorados adequadamente, têm o potencial de se transformar em uma ferramenta poderosa para auxiliar a comunidade acadêmica na tomada de decisões estratégicas e eficazes, sobretudo no que se refere ao acompanhamento e intervenção junto aos discentes.

2.4 O Trabalho Educativo dos TAEs: a procura de trabalhos relacionados.

Para contextualizar o presente estudo e situar o leitor na temática abordada, realizou-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de apresentar diferentes perspectivas e conclusões de outros pesquisadores, bem como elucidar o panorama da literatura pertinente à temática da pesquisa aqui proposta.

O levantamento bibliográfico teve como propósito identificar, organizar e divulgar o conhecimento científico disponível sobre os processos de trabalho pedagógico-administrativo realizados por profissionais das equipes pedagógicas,

especificamente Pedagogos-área e Técnicos em Assuntos Educacionais. A análise se concentrou no uso de sistemas computacionais modernos, como o Módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), no suporte ao acompanhamento e intervenção pedagógica no ensino médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A revisão considerou estudos publicados em âmbito nacional que demonstrassem a relevância e o ineditismo da investigação.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no portal Observatório do ProfEPT, abrangendo publicações dos últimos cinco anos (2018 a 2023). Os descritores de pesquisa utilizados foram "Etep" e “técnico-pedagógico" e "gestão técnico-pedagógico e EPT", os quais remetem à temática de investigação. Essas plataformas foram selecionadas como fontes de coleta por reunirem as publicações acadêmicas provenientes de diversos grupos de pesquisa e programas de pós-graduação do Brasil.

Foram consideradas as produções acadêmicas que, direta ou indiretamente, abordaram os processos de trabalho pedagógico-administrativo voltados às ações de acompanhamento e intervenção pedagógica discente pelas equipes pedagógicas. Para fins de análise, foram excluídos os trabalhos que tratavam especificamente do ensino-aprendizagem, bem como as pesquisas que se aprofundaram em outras temáticas, não convergindo com os objetivos propostos neste estudo.

Inicialmente, estabeleceu-se um período de busca de 10 anos para identificar estudos relacionados ao tema desta pesquisa. Contudo, diante da escassez de trabalhos sobre sistemas computacionais modernos e sua aplicação no trabalho educativo em setores pedagógicos na EPT, optou-se por reduzir o intervalo temporal.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, a busca pelos descritores integrados "ETEP" e "trabalho técnico-pedagógico" não resultou em nenhum produto (artigo e/ou dissertação). Da mesma forma, a busca associada pelos termos "ETEP" e "trabalho técnico-pedagógico" também não localizou resultados relevantes.

Ao utilizar isoladamente o descritor “ETEP” e outros termos correlatos, como “sistema integrado de gestão”, “sistema computacional moderno” e “sistemas de informação”, foram identificadas 112 teses e 530 dissertações. Contudo, ao

aplicar o filtro “educação” nas áreas de conhecimento, avaliação, concentração e nome do programa, esse quantitativo foi reduzido para apenas 11 trabalhos.

Após a leitura dessas produções, verificou-se que nenhuma dialogava diretamente com o objeto desta pesquisa. Embora apresentassem os descritores mencionados, muitos estudos abordavam o uso de sistemas integrados, como o SIGAA, nas práticas docentes dos Institutos Federais sob a perspectiva dos letramentos digitais. Em outros casos, o termo ETEP era empregado para designar setores pedagógicos, distanciando-se da temática investigada neste estudo.

Considerando que os objetivos da pesquisa estão relacionados ao trabalho de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, cargos integrantes do quadro de pessoal das instituições federais de ensino, a busca inicial restringiu-se a denominações específicas ou similares, utilizando os descritores técnicos em educação, técnico em assuntos educacionais, pedagogos e organização do trabalho pedagógico e trabalho técnico-pedagógico.

Contudo, a análise dos resumos indicou que os resultados foram limitados, uma vez que as produções apresentavam uma perspectiva de análise distinta da proposta neste estudo. Os trabalhos encontrados abordavam o trabalho dos técnicos sob uma ótica relacionada à saúde mental, condições físicas e sociológicas da sua relação com o trabalho, bem como um discurso predominante acerca dos conflitos entre profissionais.

Diante da escassez de resultados que estabelecessem uma relação direta entre o ETEP e as ações desempenhadas pelos profissionais das equipes pedagógicas, ponderou-se incluir alguns achados que, mesmo não estabelecendo essa conexão, trazem esclarecimentos relevantes em relação a algumas categorias que dão suporte a este estudo, sobretudo no que se refere à organização do trabalho técnico-pedagógico.

O quadro 3 apresenta uma lista das produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, que oferece acesso a todos os trabalhos defendidos na pós-graduação no Brasil. O portal disponibiliza uma ferramenta de consulta de resumos de teses e dissertações por meio de parâmetros específicos. O período e os critérios de seleção utilizados foram os mesmos descritos acima, concentrando-se nos anos de 2018 a 2023.

Quadro 4 - Portal de Periódicos da CAPES

Tipo	Título	Autores	Ano
Dissertação	Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de sua identidade profissional.	LEWANDOWSKI , Jacqueline Maria Duarte.	2018
Dissertação	Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-Administrativos em Educação do IFRS.	ANJOS, Thaiana Machado dos	2018
Artigo	A construção histórica do perfil e papéis profissionais de pedagogos da educação profissional de Sergipe.	LIMA, Cláudia de Medeiros TEIXEIRA, Ana Maria Freitas	2019
Artigo	Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação.	SILVA, Silvana de Alencar MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda	2020
Artigo	Os técnico-administrativos em educação (TAE) e sua participação como educadores na perspectiva da formação integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.	MAPA , Giselle Freitas.	2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados da busca inicial revelam uma variedade de nomenclaturas para designar os profissionais que exercem o cargo de Pedagogo/área na RFEPCT, bem como uma diversidade de termos para se referir a aspectos de seu trabalho, formação e locais de pesquisa. A seguir, apresenta-se uma síntese das pesquisas encontradas.

Os estudos de Bonfim, Marques e Glória (2015) e Anjos (2018) concentram-se na reflexão sobre a formação e atuação de pedagogos/as. Os primeiros autores apontam para a necessidade de formação contínua desses profissionais, evidenciando que, na prática profissional, o trabalho administrativo prevalece sobre o pedagógico, além de existir um distanciamento entre o conteúdo da formação e as atividades realizadas no cotidiano do trabalho.

Anjos (2018) destaca dificuldades na profissionalização e atuação desses sujeitos, como a escassez de produções investigativas sobre o assunto, a subutilização de Pedagogo-área e Técnicos em Assuntos Educacionais direcionados a atividades burocráticas, a falta de clareza na descrição das atribuições, a divisão e resistência do corpo docente em relação aos servidores TAEs, entre outros. Ademais, verificou-se também a ausência de conhecimentos sobre a EPT na formação inicial (graduação), o que demanda formação continuada para os pedagogos.

A pesquisa de Lima e Teixeira (2019) sobressai-se ao apresentar a trajetória

de pedagogos atuantes na educação profissional, revelando uma tendência à minimização de seus papéis e à redução de seus espaços de atuação. Adicionalmente, os autores enfatizam a raridade de estudos que exploram o trabalho dos pedagogos fora do contexto da sala de aula, a ausência de uma definição clara do perfil desses profissionais, a limitada presença desses sujeitos em cargos de gestão e o afastamento de suas atividades de planejamento e organização pedagógica.

Silva e Monteiro (2020), ao investigar como as pesquisas abordam os processos de identificação de pedagogos TAEs nos Institutos Federais de Educação, constataram a carência de estudos sobre o tema. Além disso, identificaram que o percurso profissional é marcado por tensões, conflitos e oportunidades, bem como pela existência de uma prática profissional desvinculada de questões pedagógicas, evidenciando o caráter técnico e burocrático de suas ações cotidianas.

A análise sobre o cargo de técnico em assuntos educacionais, o estudo conduzido por Lewandowski (2018) direcionou-se a enriquecer a compreensão da identidade profissional do servidor público federal que exerce tal função. Para tanto, o autor traçou um panorama histórico e político da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao longo dos últimos anos, com o intuito de proporcionar uma visão mais clara do contexto e do dia a dia das atividades desempenhadas por esses profissionais.

Mapa (2024) evidenciou a importância dos técnicos administrativos em educação como agentes educativos na perspectiva da formação omnilateral e integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A autora também problematiza a pouca visibilidade e o limitado reconhecimento dessa atuação no interior das instituições.

De forma complementar, Freitas (2024) buscou ampliar o debate sobre a formação integral na EPT, destacando a participação dos técnicos administrativos nos processos formativos que ultrapassam a tradicional relação entre professor e aluno.

Na análise da segunda base de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a pesquisa permitiu identificar dissertações e teses, cujos dados estão compilados na quadro 4. Entre os trabalhos catalogados, apenas uma dissertação sobressaiu-se, por apresentar pertinência com as

categorias relacionadas à temática em questão.

Quadro 5 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Tipo	Título	Autores	Ano
Dissertação	O pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica: plano de atividade pedagógica	Valle, Maria Raimunda Lima	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dentre as dissertações selecionadas, observou-se que as nomenclaturas utilizadas para designar o profissional da pedagogia foram: pedagogo técnico administrativo em educação, pedagogo não docente e pedagogo. Em relação ao local de estudo, todas as pesquisas foram realizadas em Institutos Federais, explorando temáticas que variaram desde as restrições inerentes ao trabalho pedagógico desenvolvido em departamentos acadêmicos até a constatação da premente necessidade de impulsionar processos formativos voltados a esses profissionais (Valle, 2019).

Ao longo dos cinco anos definidos no recorte temporal da pesquisa, não foram identificados trabalhos que abordassem diretamente a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no acompanhamento e na intervenção pedagógica. Tal ausência evidencia uma lacuna importante no campo investigativo relacionado à atuação das equipes pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Entretanto, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tomando como referência o IF Baiano, destaca-se a dissertação intitulada “Embarque nessa trip: gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do ensino médio integrado no Instituto Federal Baiano”. O estudo apresenta como produto técnico-tecnológico uma proposta gamificada para o atendimento pedagógico, desenvolvida a partir da customização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, mediante a instalação de plugins que possibilitaram a implementação de recursos de gamificação (Santos, 2023).

Santos (2023) evidenciou a importância de dar visibilidade ao trabalho educativo dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais na literatura acadêmica. As lacunas identificadas nas pesquisas revelam a necessidade de ampliar os estudos sobre a atuação desses profissionais na EPT. Nesse sentido, futuras investigações poderão aprofundar a compreensão sobre a contribuição

dessa categoria para o trabalho pedagógico e para a formação integral dos discentes, especialmente por meio do desenvolvimento de produtos técnicos e tecnológicos.

Diante das produções apresentadas, constata-se que os objetivos e temáticas abordadas não convergem diretamente com o foco central deste trabalho, voltado à integração de sistemas computacionais modernos, como o ETEP, aos processos de trabalho pedagógico-administrativo realizados pelos técnicos administrativos lotados nos setores pedagógicos.

Nesse contexto, as tecnologias são compreendidas como ambientes motivadores, interativos e colaborativos no processo de acompanhamento e intervenção pedagógica. Uma vez ressignificadas pelos profissionais desses setores, podem atuar como elementos potencializadores das atividades, auxiliando no enfrentamento da evasão escolar e favorecendo ações voltadas à permanência discente, em consonância com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Dessa forma, o levantamento bibliográfico apresentado ressalta a relevância das ideias desta proposta de pesquisa, pois, ao situá-la no cenário nacional, revela seu caráter inovador e a urgência no surgimento de futuras contribuições que possam conectar as diversas categorias à temática do trabalho educativo pedagógico realizado pelos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais de Educação da Bahia.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta sessão, serão apresentados os pressupostos metodológicos que darão suporte a pesquisa. Descrever-se-á o local da pesquisa e os sujeitos participantes, a abordagem metodológica, os instrumentos para a coleta de dados e a metodologia proposta para a análise final dos dados.

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

A presente pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e bibliográfica.

A abordagem qualitativa, conforme descrita por Gerhardt e Silveira (2009), concentra-se nos aspectos da realidade que não podem ser medidos numericamente, priorizando a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. O contexto no qual a pesquisa é realizada não necessita ser mensurado de maneira objetiva, uma vez que suas análises abarcam crenças, valores e atitudes.

A pesquisa qualitativa se aprofunda na compreensão de um grupo social ou organização. Com essa descrição, percebe-se que esse método de pesquisa lida com interpretações, comparações e conclusões que não são passíveis de quantificação em dados grupos. Trata-se de um tipo de pesquisa em que os participantes têm maior influência e que é menos controlável.

Conforme Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é essencial como etapa preliminar na preparação e desenvolvimento de um estudo, artigo, tese ou dissertação. Essa fase não deve ser realizada de forma aleatória, pois requer um conjunto estruturado de métodos de busca focados no objeto de estudo. De acordo com Gil (2011), a pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais previamente elaborados, principalmente compostos por livros e artigos científicos.

Para dar suporte à pesquisa bibliográfica foi realizado um estudo exploratório através do levantamento bibliográfico, um tipo de pesquisa que, conforme Gil (2011, p. 27), busca “fornecer uma visão geral, aproximada, sobre um determinado fato e muitas vezes é realizada como uma parte inicial e delimitadora para restringir o campo de pesquisa.” Além disso, tem como objetivo ganhar maior familiaridade com o problema (Gil, 2011). O principal propósito

desse tipo de pesquisa é aprimorar ideias ou fazer descobertas intuitivas.

Por meio do levantamento bibliográfico, o presente estudo dedicou-se a mapear e conhecer pesquisas realizadas em um período de 5 anos, com o propósito de identificar, organizar e divulgar o conhecimento científico disponível sobre os processos de trabalho pedagógico-administrativo realizados por profissionais das equipes pedagógicas, especificamente Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais. A análise concentrou-se no uso de sistemas computacionais modernos, como o Módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), no suporte ao acompanhamento e intervenção pedagógica no ensino médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Além disso, caracteriza-se como exploratória por oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre o problema, desde a revisão bibliográfica ou até as entrevistas, explorando o processo em busca de soluções para a questão em análise.

Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que a pesquisa exploratória tem como objetivo aumentar a familiaridade com um problema específico. Isso engloba a revisão bibliográfica, entrevistas com indivíduos que possuem experiências práticas relacionadas ao problema em questão e a análise de exemplos que auxiliem na compreensão.

Também foi realizada a pesquisa documental por meio de consulta em documentos normativos do Instituo Federal que elencaram pontos de análise, considerando sua relevância, interferência e aplicabilidade ao objeto de estudo em questão.

O estudo reconhece a importância da atuação profissional do pesquisador, que atualmente está lotado como técnico em assuntos educacionais na equipe pedagógica de um dos *campi* do IFBA. A pesquisa, com foco qualitativo, utiliza dados e indicadores quantitativos como complemento à análise.

3.2 Crítica metodológica: limites, tensões e possibilidades

Apesar do empenho em assegurar rigor metodológico ao longo de todas as etapas, esta pesquisa apresenta algumas limitações, dentre as quais se destacam o recorte institucional adotado, o número de participantes envolvidos e as próprias escolhas metodológicas relativas ao tipo de estudo e aos instrumentos de coleta

de dados. Tais aspectos podem restringir o alcance dos resultados, especialmente no que se refere à sua generalização.

Contudo, essas limitações não diminuem a relevância da investigação, uma vez que sua finalidade não reside na generalização dos achados, mas na compreensão aprofundada de um fenômeno situado. Nesse sentido, o estudo contribui para o avanço das reflexões no campo da mediação tecnológica na educação, oferecendo subsídios para análises mais amplas e contextualizadas.

Entretanto, é importante destacar que a discussão acerca dos métodos de pesquisa na área da educação tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente em razão da expansão de estudos que se autodeclaram críticos, inovadores ou comprometidos com a transformação social.

Contudo, diversos trabalhos têm evidenciado que, apesar desse avanço discursivo, persistem fragilidades metodológicas que comprometem a consistência analítica e a coerência epistemológica das investigações. Nesse sentido, a crítica metodológica emerge como um campo necessário para problematizar não apenas os procedimentos técnicos adotados, mas, sobretudo, as bases teóricas e os pressupostos que orientam a produção do conhecimento educacional (Saviani, 2008; Libâneo, 2004).

Uma das principais críticas recai sobre a recorrente dissociação entre referencial teórico e percurso metodológico. Estudos indicam que muitas pesquisas, embora fundamentadas em perspectivas críticas, não conseguem operacionalizar tais referenciais no desenvolvimento empírico, resultando em análises descritivas e pouco aprofundadas. Essa incongruência revela fragilidades na construção da coerência interna da pesquisa, uma vez que o método deixa de ser compreendido como expressão da perspectiva teórica adotada e passa a assumir um caráter meramente instrumental (Saviani, 2011).

Essa problemática pode ser analisada à luz das contribuições de Paulo Freire, ao defender que não há neutralidade na produção do conhecimento. Para o autor, toda prática investigativa está atravessada por intencionalidades, valores e posicionamentos políticos, exigindo do pesquisador uma postura crítica diante das escolhas metodológicas (Freire, 1997). Assim, a fragilidade metodológica não se restringe a aspectos técnicos, mas reflete, muitas vezes, a ausência de uma reflexão epistemológica mais consistente sobre o próprio ato de pesquisar.

No campo das tecnologias educacionais, essa questão se torna ainda mais

sensível. Conforme argumenta Nelson De Luca Pretto, as tecnologias devem ser compreendidas como elementos constitutivos das práticas sociais e educativas, e não como ferramentas neutras (Pretto, 2013). Dessa forma, pesquisas que analisam sistemas de informação — como o SUAP e o módulo ETEP — precisam avançar para além da descrição funcional, investigando como esses dispositivos mediam relações institucionais, estruturam práticas e influenciam decisões no âmbito dos setores pedagógicos (Pretto, 2011).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, observa-se que parte das pesquisas ainda apresenta limitações importantes, como a centralidade em descrições operacionais dos sistemas, a ausência de problematização sobre seus efeitos organizacionais e a fragilidade na análise das práticas pedagógicas mediadas por essas tecnologias. Soma-se a isso a recorrente insuficiência no tratamento dos dados empíricos, marcada pela ausência de triangulação, validação e aprofundamento analítico.

Diante dessas lacunas, torna-se fundamental apontar caminhos para o fortalecimento metodológico das pesquisas educacionais. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de maior coerência entre teoria e método, o que implica a construção de desenhos de pesquisa que expressem, de forma concreta, os pressupostos teóricos adotados. Isso exige que o pesquisador vá além da escolha de técnicas e instrumentos, assumindo o método como dimensão constitutiva do processo de produção do conhecimento (Saviani, 2011).

Em segundo lugar, recomenda-se o investimento em estratégias metodológicas mais robustas, como a triangulação de dados, o uso de múltiplas fontes e a articulação entre diferentes níveis de análise. No caso específico de estudos sobre mediação tecnológica, isso pode significar integrar dados provenientes de sistemas institucionais (como registros no SUAP/ETEP) com narrativas dos profissionais e observação das práticas cotidianas, ampliando a consistência analítica (Bardin, 2011).

Outra possibilidade consiste na adoção de abordagens metodológicas críticas e participativas, como a pesquisa-ação, que permitem compreender os fenômenos ao mesmo tempo em que promovem transformações no contexto investigado. Essas abordagens dialogam com a perspectiva de Paulo Freire, ao valorizar a participação dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1987).

Destaca-se a importância da formação metodológica dos pesquisadores,

especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Investir na compreensão crítica dos métodos, de suas potencialidades e limites, é condição essencial para a produção de pesquisas mais consistentes e socialmente relevantes. Como apontam Nelson De Luca Pretto e Paulo Freire, a produção do conhecimento deve estar comprometida com a transformação da realidade, o que exige rigor metodológico aliado a uma postura crítica e reflexiva (Pretto, 2013; Freire, 1997).

Assim, ao incorporar essas proposições, esta pesquisa buscará não apenas evidenciar as fragilidades presentes no campo, mas também contribuirá para o avanço metodológico das investigações sobre mediação tecnológica nos setores pedagógicos. Ao compreender sistemas como o ETEP como mediadores do trabalho pedagógico, propõe-se um percurso analítico que articula teoria, método e prática, fortalecendo uma abordagem crítica, rigorosa e comprometida com a realidade educacional.

3.3 Lócus e atores da pesquisa

A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), cuja administração central reside em Salvador.

Sendo reconhecido por sua estrutura multicampi, o IFBA abrange 24 unidades operacionais distribuídas pelas cidades de Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista. Adicionalmente, dois *campi* encontram-se em processo de estabelecimento, nas cidades de Jaguaquara e Campo Formoso.

A seleção do IFBA como ambiente de pesquisa se justifica pela sua experiência consolidada com o Ensino Médio Integrado (EMI) e por ser o local onde emergiu a questão central que motivou este estudo. Tal inquietação nasceu da vivência do pesquisador, membro de uma das equipes pedagógicas que atuam diretamente com esse público em um dos 24 *campi* da instituição. A opção por focar no Ensino Médio Integrado (EMI) como contexto principal da pesquisa decorre da percepção de que, apesar do crescente interesse em estudos sobre o ensino, ainda se observa uma carência de investigações científicas dedicadas à

mediação técnico-pedagógica nesse nível de ensino.

No ano de 2024, período em que a coleta de dados foi realizada junto às equipes pedagógicas, o quadro de pessoal do IFBA registrava um total de 87 (oitenta e sete) servidores Técnicos Administrativos em Educação. Estes profissionais, ocupantes dos cargos de Pedagogo-área e Técnico em Assuntos Educacionais, estavam alocados nos 23 *campi* distribuídos pelo interior do estado da Bahia, bem como na Reitoria, localizada em Salvador/BA. Dentro desse grupo, 51 (cinquenta e um) servidores exerciam o cargo de Pedagogo-área, conforme detalhado no quadro 6, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição dos pedagogo-área na estrutura organizacional do IFBA em 2023

Nº	***Campus***	**Nº de Pedagogo-área**
1	Campus Barreiras (BAR)	3
2	*Campus* Brumado (BRU)	0
3	*Campus* Camaçari (CAM)	3
4	*Campus* Campo Formoso	0
5	*Campus* Euclides da Cunha (EUC	1
6	*Campus* Eunápolis (EUN)	2
7	*Campus* Feira de Santana (FEI)	3
8	*Campus* Ilhéus (ILH)	1
9	*Campus* Irecê (IRE)	3
10	*Campus* Jacobina (JAC)	2
11	*Campus* Jequié (JEQ)	2
12	*Campus* Juazeiro (JUA)	2
13	*Campus* Lauro de Freitas (LAU)	1
14	*Campus* Paulo Afonso (PAF)	2
15	*Campus* Porto Seguro (POR)	2
16	*Campus* Salvador (SSA)	8
17	*Campus* Santo Amaro (SAM)	4
18	*Campus* Santo Antônio de Jesus (STO)	1
19	*Campus* Seabra (SEA)	1
20	*Campus* Simões Filho (SFI)	3
21	*Campus* Avançado Ubaitaba (UBA)	0
22	*Campus* Valença-Tento (VAL)	2
23	*Campus* Vitória da Conquista (VIT)	2
24	Reitoria (REI)	3

Fonte: Dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024, organizados pela autora (2023).

Quanto ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, 36 servidores, incluindo o próprio pesquisador, integravam as equipes pedagógicas dos *campi*. Suas responsabilidades abrangiam, entre outras atividades, o acompanhamento pedagógico dos alunos do Ensino Médio Integrado, conforme detalhado no quadro a seguir.

Tabela 3 - Distribuição dos técnico em assuntos educacionais na estrutura organizacional do IFBA em 2023

Nº	***Campus***	**Nº de Técnico em assuntos educacionais**
1	*Campus* Barreiras (BAR)	1
2	*Campus* Brumado (BRU)	2
3	*Campus* Camaçari (CAM)	1
4	*Campus* Campo Formoso[2]	0
5	*Campus* Euclides da Cunha (EUC	1
6	*Campus* Eunápolis (EUN)	1
7	*Campus* Feira de Santana (FEI)	3
8	*Campus* Ilhéus (ILH)	2
9	*Campus* Irecê (IRE)	2
10	*Campus* Jacobina (JAC)	2
11	*Campus* Jequié (JEQ)	2
12	*Campus* Juazeiro (JUA)	2
13	*Campus* Lauro de Freitas (LAU)	0
14	*Campus* Paulo Afonso (PAF)	3
15	*Campus* Porto Seguro (POR)	2
16	*Campus* Salvador (SSA)	1
17	*Campus* Santo Amaro (SAM)	0
18	*Campus* Santo Antônio de Jesus (STO)	2
19	*Campus* Seabra (SEA)	1
20	*Campus* Simões Filho (SFI)	0
21	*Campus* Avançado Ubaitaba (UBA)	0
22	*Campus* Valença-Tento (VAL)	2
23	*Campus* Vitória da Conquista (VIT)	1
24	Reitoria (REI)	5

Fonte: Dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024, organizados pela autora (2023).

Considerando este contingente e a inviabilidade de envolver a totalidade dos servidores elegíveis, optou-se por limitar a participação aos representantes dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que atuam nas equipes pedagógicas dos vinte e quatro *campi* do IFBA.

A respeito deste aspecto da seleção dos participantes, Guerra (2006) ressalta que

> não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da

[2] A implantação das unidades como *campi* depende do andamento de trâmites legais, administrativos e institucionais, parte deles já em curso após a autorização do Ministério da Educação para funcionamento dos dois *campi* oficializada por meio da Portaria do MEC em dezembro último

> realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos (Guerra, 2006, p. 48).

O critério para a seleção dos participantes envolveu um processo de representatividade social que abordado por Guerra, 2006, dada a impossibilidade de reunir todos os membros das equipes pedagógicas do IFBA de todos os *campi*, distribuídos nos mais variados territórios de identidade.

O IFBA, atuando em 26 territórios de identidade na Bahia, desde a região metropolitana de Salvador, litoral norte e agreste baiano, portal do sertão, recôncavo, baixo sul, sisal, entre outros, fortalece o senso de identidade das comunidades onde está inserido e contribui para o avanço social, ambiental, tecnológico e econômico do estado, alcançando 113 cidades baianas.

Assim, para atender ao critério da representatividade, a escolha recaiu sobre 06 *campi* distribuídos nos mais variados territórios de identidade, garantindo, dessa forma, a representatividade desses espaços. Desse modo, selecionou-se 01 participante de cada *campus*, totalizando 06, o que garantiu um retrato, uma vez que o trabalho das equipes, empiricamente, apresenta-se bastante diverso.

Essa seleção intencional considera os objetivos da pesquisa, buscando compreender a realidade sob a ótica dos profissionais envolvidos no processo técnico-pedagógico do IFBA.

Dentro do universo apresentado pelos territórios de identidade, foram selecionados, como amostras, seis *campi*, seguindo uma sequência de critérios:

1.Maior taxa de evasão: Considerou-se, para esta pesquisa, a taxa que ultrapassou o índice de 50% no ano de 2023.

2.Maior número de matrículas no ensino médio: A pesquisa tem como foco a educação profissional tecnológica, voltada ao acompanhamento discente do nível médio na forma integrada.

3.Diversidade de alocação nos territórios de identidade.

De forma exploratória, realizamos o levantamento destes critérios em todos os *campi* do IFBA e sistematizamos os dados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Relação do universo e amostra da pesquisa nos *Campi.*

Nº	***Campus***	**Território identidade**	**Nº de estudantes matriculados Integrado/2023***	**Taxa de Evasão (%) **2023**
1	*Campus* Barreiras (BAR)	Bacia do Rio Grande	735	11,59
2	*Campus* Brumado (BRU)	Sertão Produtivo	445	57,5
3	*Campus* Camaçari (CAM)	Metropolitano de Salvador	346	29,13
4	*Campus* Campo Formoso	-	-	-
5	*Campus* Euclides da Cunha (EUC	Semiárido Nordeste II	293	69,96
6	*Campus* Eunápolis (EUN)	Costa do Descobrimento	821	57,54
7	*Campus* Feira de Santana (FEI)	Portal do Sertão	350	31,1
8	*Campus* Ilhéus (ILH)	Litoral Sul	603	40,09
9	*Campus* Irecê (IRE)	Irecê	490	58,02
10	*Campus* Jacobina (JAC)	Piemonte da Diamantina	480	30,83
11	*Campus* Jequié (JEQ)	Médio Rio de Contas	451	62,67
12	*Campus* Juazeiro (JUA)	Sertão do São Francisco	323	65,55
13	*Campus* Lauro de Freitas (LAU)	Metropolitano de Salvador	63	50,68
14	*Campus* Paulo Afonso (PAF)	Itaparica	339	63,27
15	*Campus* Porto Seguro (POR)	Costa do Descobrimento	426	70,96
16	*Campus* Salvador (SSA)	Metropolitano de Salvador	2128	31,7
17	*Campus* Santo Amaro (SAM)	Recôncavo	324	77,03
18	*Campus* Santo Antônio de Jesus (STO)	Recôncavo	80	51,66
19	*Campus* Seabra (SEA)	Chapada Diamantina	563	29,13
20	*Campus* Simões Filho (SFI)	Metropolitano de Salvador	793	40,63
21	*Campus* Avançado Ubaitaba (UBA)	Litoral Sul	0	20

22	*Campus* Valença-Tento (VAL)	Baixo Sul	454	47,69
23	*Campus* Vitória da Conquista (VIT)	Sudoeste Baiano	573	45,35
24	Reitoria (REI)	Metropolitano de Salvador	0	0

Fonte: Dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP e Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024.Elaboração: o autor (2025).

Em conformidade com os critérios de inclusão[3] estabelecidos e apresentados na tabela anterior,, foram selecionados 6 *campi* do IFBA para integrar a amostra intencional desta pesquisa: Eunápolis (Costa do Descobrimento), Irecê (Irecê), Paulo Afonso (Itaparica), Jequié (Médio Rio de Contas), Juazeiro (Sertão do São Francisco) e Euclides da Cunha (Semiárido Nordeste II). Tais *campi* exibiram as características específicas que orientaram a seleção da amostra, a saber: maior taxa de evasão, maior número de matrículas no EMI e diversidade de alocação nos territórios de identidade.

A tabela 8, apresentado a seguir, sumariza a distribuição dos participantes nas equipes pedagógicas dos *campi* no ano de 2023, com base nos critérios de inclusão definidos e na consequente composição da representação. Conforme ilustrado, a maioria dos participantes da pesquisa ocupava o cargo de Pedagogo (3 pessoas, representando 50,0% do grupo), seguida pelos Técnicos em Assuntos Educacionais (2 pessoas, correspondendo a 33,3%).

Tabela 5 - Distribuição dos Pedagogo-área nos *campi* do IFBA e composição da representação na pesquisa.

Campi	**Total no *campus***	**Mínimo definido**	**Representação obtida**
Campus Eunápolis	2	1	1
Campus Euclides da Cunha	1	1	0
Campus Irecê	3	1	1
Campus Jequié	2	1	0
Campus Juazeiro	2	1	1
Campus Paulo Afonso	2	1	0

[3] O critério de inclusão para os membros da equipe técnico-pedagógica restringiu-se a ser servidor/a da carreira técnico-administrativa em Educação no IFBA, no cargo de Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, devidamente lotado no setor pedagógico do campus. Por dedução lógica, o critério de exclusão se apoiou no não cumprimento do critério de inclusão

Total	**12**	**6**	**3**

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024 e do questionário de pesquisa

Tabela 6 - Distribuição dos Técnicos em Assuntos Educacionais nos *campi* do IFBA e composição da representação na pesquisa

Campi	**Total no *campus***	**Mínimo definido**	**Representação obtida**
Campus Eunápolis	1	1	0
Campus Euclides da Cunha	1	1	1
Campus Irecê	2	1	0
Campus Jequié	2	1	1
Campus Juazeiro	2	1	0
Campus Paulo Afonso	3	1	0
Total	**10**	**6**	**2**

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em dados do módulo de Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024 e do questionário de pesquisa.

Como se pode observar no quadro, as condições de representação dos campi foram atendidas de forma quase integral em relação ao planejamento inicial. Apesar disso, alguns fatores influenciaram o não atingimento total da meta estabelecida. Entre eles, destaca-se o fato de um dos campi convidados não ter aderido à coleta de dados nos dias agendados. Além do interesse individual em participar da pesquisa, as próprias condições de trabalho nos diferentes lócus do IFBA e o período de realização da coleta — coincidente com o encerramento das unidades letivas — também podem ter contribuído para essa limitação.

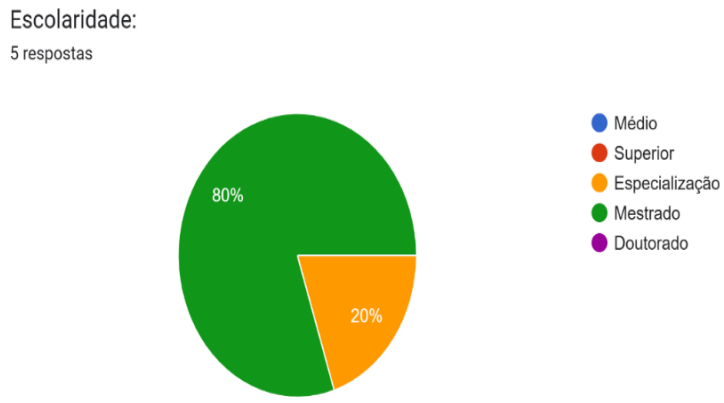
Entretanto, essa situação não comprometeu o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa. Foi realizado um redimensionamento da representação, permitindo manter uma visão significativa da realidade institucional por meio da participação de cinco dos seis campi inicialmente previstos.

Posteriormente, buscou-se levantar informações relacionadas à trajetória formativa e profissional dos participantes que representaram as equipes pedagógicas. Os dados revelaram um grupo com elevado nível de

qualificação acadêmica. Quatro TAEs informaram possuir mestrado, embora sem especificar a área de formação, enquanto um(a) participante declarou possuir especialização. Assim, todos os cinco participantes apresentaram titulação superior ao requisito mínimo exigido para os cargos.

Destaca-se ainda que quatro participantes possuem formação em Pedagogia e um em outra licenciatura. No conjunto da amostra, participaram três Pedagogos-área e dois Técnicos em Assuntos Educacionais, conforme apresentado no gráfico 2. Não houve representantes com titulação em nível de doutorado ou pós-doutorado.

Gráfico 1 - Titulação dos/as TAEs



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

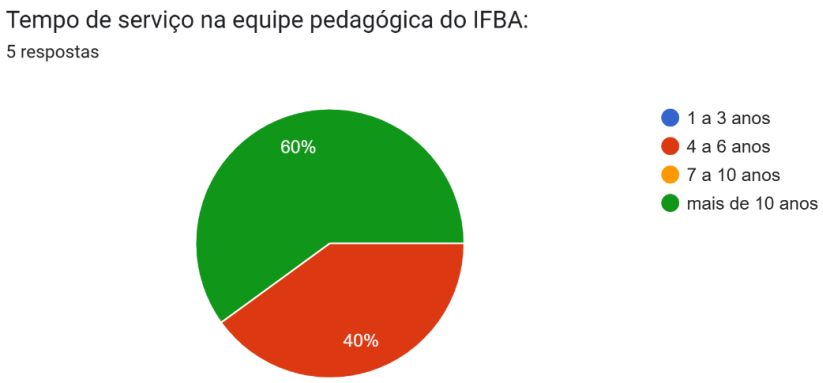
Esses dados evidenciam a busca contínua por qualificação profissional por parte dos participantes da pesquisa. Embora o requisito mínimo para ingresso nos cargos — ambos classificados como nível E no serviço público federal — seja a graduação, todos os participantes apresentaram formação acadêmica superior à exigida. Ainda que o plano de carreira incentive a progressão nos estudos, é importante reconhecer o esforço pessoal e o tempo dedicados ao aprimoramento profissional.

Além disso, observa-se uma equipe qualificada e diversificada em suas áreas de formação, aspecto que pode contribuir significativamente para o fortalecimento do trabalho educativo desenvolvido nos campi do IFBA. Essa diversidade de trajetórias acadêmicas tende a ampliar as possibilidades de atuação pedagógica e institucional.

Os dados obtidos por meio do questionário também revelaram que a faixa

etária dos participantes variava entre 29 e 50 anos, com predominância do gênero feminino. Em relação ao tempo de ingresso na instituição, a maioria dos participantes (60%) ingressou após os anos 2000, enquanto 40% passaram a atuar no IFBA a partir de 2018, conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 2 - Experiência com o acompanhamento e intervenção pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa

Ao analisar os intervalos de tempo de atuação, observa-se que 40% dos servidores possuem até seis anos de experiência na atividade, enquanto 60% atuam há mais de uma década. Parte significativa desse grupo ingressou na instituição em 2010, período do primeiro concurso público realizado após a criação dos Institutos Federais, em 2008. Todos os participantes passaram a atuar diretamente nas equipes pedagógicas desde o ingresso no IFBA.

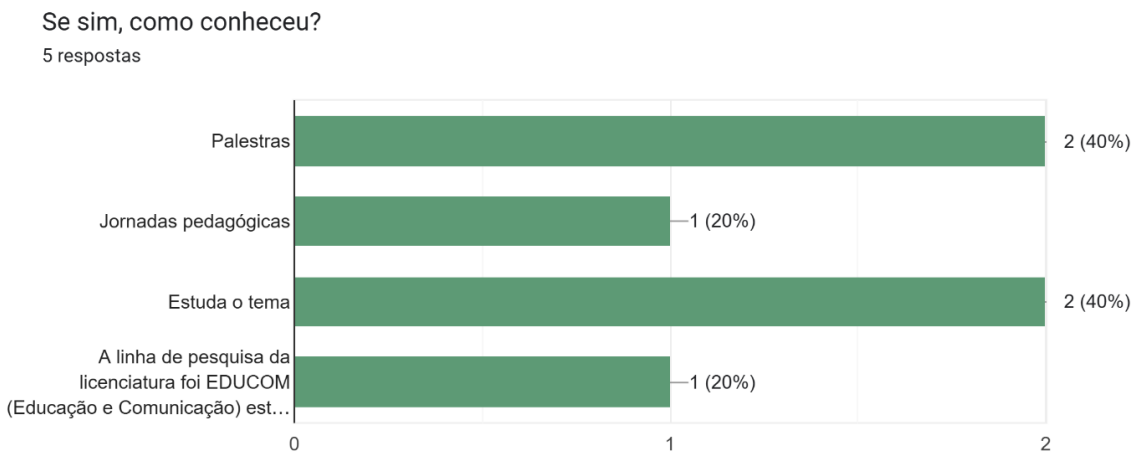
Ainda que composta de forma intencional, essa representação possibilitou acessar experiências de servidores(as) que acompanharam diferentes fases da Rede Federal, desde sua implantação e expansão até os dias atuais. A diversidade de trajetórias profissionais permitiu compreender distintas percepções sobre o trabalho educativo e favoreceu a identificação de experiências que podem ser compartilhadas entre as equipes pedagógicas.

Os dados também evidenciaram que nenhum(a) dos(as) participantes se encontrava em estágio probatório, sendo todos profissionais com mais de quatro anos de atuação na área. Isso indica um grupo com significativa experiência institucional e conhecimento das

dinâmicas dos setores pedagógicos. Entretanto, é possível inferir que muitos desses profissionais não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas voltadas à relação entre tecnologias e educação.

Por outro lado, os participantes com mais de dez anos de experiência contribuíram para que a pesquisa compreendesse o desenvolvimento histórico dessa temática na instituição, especialmente a partir de processos formativos e experiências construídas ao longo da prática profissional, conforme ilustrado no gráfico 4.

Gráfico 3 - Conhecimento em relação às de tecnologias e Educação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Na análise do desempenho de outra função ou atuação, 01 dos TAEs respondeu que atua como coordenador em um departamento, e outro exerce uma função diversa como docente em uma escola confessional, atuando de forma diversificada em relação ao cargo de Pedagogo-área.

Esses dados revelam a atuação dos TAEs em diferentes atribuições e áreas. Essa diversidade de atuação reflete um corpo de profissionais capacitados a abordar uma ampla gama de conhecimentos e habilidades, que podem ser essenciais para atender às variadas necessidades educacionais na EPT.

De forma complementar, 100% dos servidores informaram que sempre atuaram na equipe pedagógica do *campus* desde o ingresso na instituição. Verificou-se também diversidade quanto à experiência com atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado, uma vez que 40% dos servidores realizavam atendimento a esse público há menos de 4 (quatro) anos,

enquanto 60% dos participantes realizavam essa atividade há mais de 10 (dez) anos, possuindo larga experiência.

Conforme demonstrado anteriormente nos quadros 6 e 7, a maioria dos participantes que se voluntariaram para participar da pesquisa ocupava o cargo de Pedagogo/área (3 pessoas, equivalentes a 53,8% da amostra), seguido pelos Técnicos em Assuntos Educacionais (2 pessoas, correspondentes a 46,2% da amostra). No que se refere à jornada de trabalho, a maioria dos respondentes (60%) informou exercer uma jornada de 40 horas semanais, enquanto uma parte (40%) se enquadrava no regime de 30 horas semanais, regulamentado em alguns *campi* da instituição, a exemplo de Irecê e Juazeiro, de acordo com informações fornecidas pelos respondentes.

Com relação ao turno de trabalho, a maioria dos servidores respondeu que atuava no diurno, o que corresponde aos turnos de oferta dos cursos de nível médio na forma integrada, com exceção dos cursos pertencentes à educação de jovens e adultos, que tendem a ser ofertados no período noturno, uma vez que o público majoritário desses cursos é composto por trabalhadores.

Também é importante salientar que a jornada máxima de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais corresponde a 8 (oito) horas diárias, geralmente distribuídas em 2 (dois) turnos. Assim, a forma como os servidores responderam a esta questão em específico pode ser interpretada como uma flexibilidade que eles possuem para conseguir atender às demandas de uma instituição que funciona nos três turnos. Essa informação auxiliará na compreensão do impacto da jornada de trabalho nas condições de realização do trabalho técnico-pedagógico desempenhado pelos TAEs.

Nesse sentido, partindo desse panorama, diversas informações fundamentaram uma análise rigorosa e alinhada aos objetivos delineados. Tal esforço analítico buscou revelar elucidações pertinentes para responder às questões centrais da pesquisa, com o propósito de gerar um produto educacional inovador nos processos de trabalho técnico-pedagógicos.

3.4 Da coleta de dados.

A pesquisa utilizou o ano letivo de 2023 como marco temporal, buscando informações mais atualizadas, pois a escolha se justificou pelo fato de que todos

os calendários acadêmicos já estavam concluídos no momento da coleta de dados, garantindo a disponibilidade das informações necessárias.

Em relação aos números de interessados para participar da pesquisa não houve um quantitativo superior para que a seleção dos participantes fosse realizada por sorteio, e diante das dificuldades apresentada, um *campus* convidado não mais enviou qualquer devolutiva sobre ter interesse na pesquisa. É importante ressaltar que a pesquisa se concentrou em servidores lotados e que atuam ativamente nas equipes pedagógicas que fazer o acompanhamento e intervenção pedagógica aos/as discentes de cada *campus*.

Por outro lado, como houve menos interessados, e respeitando o princípio ético de voluntariedade dos/as participantes em todas as fases da pesquisa, a aplicação dos questionários, pela sua profundidade, continuou possibilitando uma compreensão detalhada dos dados. Isso ocorreu porque o enfoque da pesquisa estava nos fenômenos revelados pelas experiências compartilhadas pelos/as participantes em relação ao seu trabalho educativo.

Para entrar em contato com os/as profissionais, foi realizado um levantamento da lotação de cada um nos *campi* que oferecem suporte pedagógico. Para isso, seguiu-se os seguintes passos:

* Inicialmente, foi consultado o site oficial do IFBA, na seção “Nossas Unidades”, onde se obteve informações sobre nomes, e-mails e possíveis números de contato dos servidores e seus setores, levando em consideração os critérios de inclusão da pesquisa;

* Em seguida, para confirmar as informações coletadas no site, todos os setores dos *campi* foram contatados por telefone.

Para garantir tempo suficiente para que os interessados em participar da pesquisa avaliassem o convite e tirassem suas dúvidas, após identificar os contatos dos(as) servidores(as) e seus setores, foram realizadas ligações informais para convidá-los(as) a participar da pesquisa, apresentar a proposta e solicitar apoio na divulgação e sensibilização dos(as) gestores(as). Após isso, o termo (TCLE) e o questionário de pesquisa foram enviados por e-mail (apêndice A), como anexos, e esse procedimento foi detalhado nas subseções abaixo. Também foi feito contato com os(as) gestores(as) dos *campi* para obter autorização para a realização da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram coletados no segundo semestre do ano de

2025 e o público-alvo foram dos (as) técnicos(as) administrativos em educação (TAEs) lotados/as nas equipes técnico-pedagógicas nas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia que atuam em seis das quarenta Instituições da Rede Federal.

Durante um período de 22 dias de contato com os participantes, diversas dificuldades foram encontradas. Primeiramente, muitos dados de contato nos sites das instituições mostraram-se inconsistentes, desatualizados ou pouco claros, dificultando a identificação dos setores e dos servidores. Além disso, as respostas das direções aos e-mails enviados demoraram a ser retornadas, devido ao grande volume de demandas.

No que se refere aos pedagogos, apenas um *campus* sinalizou uma resposta negativa, que sutilmente indicava uma recusa em participar da coleta de dados, e até o momento da aplicação do questionário não houve retorno, mantendo-se em silêncio.

Diante desse cenário e da necessidade de comunicação com os participantes da pesquisa, uma forma alternativa de contato por meio de grupos de WhatsApp foi utilizada para alguns *campi*.

Durante a coleta de dados, foi incluída à pesquisa bibliográfica a utilização da técnica do uso de questionário.

A revisão bibliográfica constitui uma etapa fundamental da pesquisa científica, pois possibilita ao pesquisador acessar estudos já realizados, como livros, artigos, teses e dissertações, contribuindo para o embasamento teórico do tema investigado (Gil, 2002). Além disso, o levantamento bibliográfico permitiu identificar produções relacionadas à temática da pesquisa, auxiliando na compreensão e delimitação do objeto de estudo. Para a construção do estado da arte, foram realizadas buscas em bases de dados, como o Banco Digital de Teses e Dissertações e o Periódico Capes, possibilitando a seleção de referências relevantes para sustentar teoricamente a investigação.

A investigação avançou com a aplicação de um questionário misto aos profissionais técnicos lotados nas equipes pedagógicas selecionadas, abordando os objetivos específicos da pesquisa, além de coletar dados sobre os/as profissionais e suas práticas nos setores.

Nesse sentido, frente ao objetivo dessa o uso do questionário mostra-se pertinente especialmente em contextos nos quais se pretende atingir um público

mais amplo, sem a necessidade de múltiplas entrevistas individuais. Além disso, esse instrumento possibilita o registro escrito das respostas, favorecendo uma reflexão mais elaborada por parte dos respondentes, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação do anonimato. Tal característica tende a incentivar manifestações mais livres, consistentes e espontâneas.

O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, foi disponibilizado em formulário online por meio da plataforma Google Forms, escolhida em razão de sua familiaridade e facilidade de acesso pelos(as) participantes. Inicialmente, os TAEs receberam um e-mail individual contendo o convite para participação na pesquisa, uma breve apresentação do estudo e o link de acesso ao formulário.

No início do formulário, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo aos participantes aceitar ou recusar sua participação por meio das opções “sim” e “não”. Caso a opção “não” fosse selecionada, o acesso ao questionário era automaticamente encerrado. O e-mail encaminhado também continha, em anexo, o Parecer do Comitê de Ética nº 7.808.173, aprovado pelo CEP/IFBA.

Além de possibilitar a coleta de dados, esse contato prévio permitiu que os(as) profissionais esclarecessem dúvidas, confirmassem ou cancelassem a participação, bem como desistissem da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Todos os contatos foram realizados por meio dos e-mails institucionais disponibilizados no site oficial do IFBA. Os dados obtidos subsidiaram a construção de um produto educacional voltado às demandas dos setores pedagógicos.

Na trajetória que envolve a técnica de coleta de dados nesta pesquisa, os dados foram coletados por “meio ou ambiente virtual”, e conforme as “orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”, o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS serviu como elemento norteador, conferindo a esta investigação um respaldo legal.

Segundo esse Ofício, tais medidas têm por finalidade “preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa”. Segundo o Ofício Circular acima mencionado, entende-se por “meio ou ambiente virtual” aquele que envolve a utilização da Internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso

de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

O questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, foi disponibilizado em um formulário online, utilizando a plataforma Google Forms, por sua familiaridade e facilidade de uso para os/as participantes, após o consentimento dos(as) participantes. Para garantir a privacidade dos participantes, o pesquisador indicou que os/as participantes escolhessem um espaço reservado para o seu devido preenchimento. E, ao finalizar o preenchimento, foi dada ao/à participante a possibilidade de efetuar o download do TCLE, bem como guardar uma cópia do questionário com suas respostas.

As reflexões e argumentações apresentadas nas respostas dos/as participantes foram posteriormente analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

3.5 Metodologia para a análise de dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo, considerada especialmente adequada ao contexto metodológico e prático desta pesquisa. A Análise de Conteúdo é uma técnica sistemática de interpretação das comunicações que busca compreender o significado das mensagens para além do que está explicitamente dito. Parte-se da premissa de que toda fala ou texto contém sentidos latentes, valores, representações e intenções que podem ser identificados por meio de uma leitura cuidadosa, estruturada e criteriosa, conforme Laurence Bardin,

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

O objetivo da análise foi interpretar o conteúdo das respostas dos participantes, organizando-as em categorias que expressem significados comuns, padrões de pensamento, percepções e sentimentos. Para os questionários qualitativos, essa técnica auxiliou para dar sentido ao conjunto das respostas abertas, transformando dados brutos em informações analíticas e interpretações fundamentadas . A autora acrescenta ainda que a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é

uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44).

A análise, portanto, foi conduzida de forma sistemática e interpretativa, seguindo as três fases clássicas descritas por Bardin (2011): (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Na etapa inicial, realizou-se a organização e leitura flutuante de todas as respostas dos questionários, com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo e obter uma visão geral das ideias apresentadas.

A segunda fase consistiu na codificação e categorização das respostas. As unidades de registro (palavras, frases ou trechos que expressavam uma ideia central) foram destacadas e agrupadas segundo sua similaridade de significado, originando categorias temáticas. Para garantir maior confiabilidade, as categorias foram posteriormente revisadas e refinadas, buscando coerência interna (consistência entre as respostas do mesmo grupo) e externa (distinção entre categorias diferentes).

Na etapa final, procedeu-se à interpretação dos dados com base no referencial teórico da pesquisa. Essa análise possibilitou compreender como os TAEs da EPT percebem e compreendem as tecnologias, sua presença nas práticas educativas, as relações com a Educação Profissional e Tecnológica, bem como lacunas formativas, conhecimentos necessários, desafios e possibilidades identificadas.

O resultado consistiu em uma síntese interpretativa estruturada nos eixos temáticos, correspondentes à categoria principal pré-estabelecida (a priori ou apriorísticas) definida , o que permitiu propor inferências e adiantar interpretações, dialogando com os objetivos previstos ou não.

Em relação a pesquisa utilizar da definição de categorias analíticas estabelecidas a priori, cabe destacar que essas categorias foram construídas com base no referencial teórico adotado, nos objetivos da investigação e nas questões norteadoras do estudo, orientando o processo de organização, codificação e interpretação do material empírico. Tal procedimento possibilitou a sistematização das informações a partir de eixos previamente definidos, sem desconsiderar a possibilidade de emergência de novos elementos relevantes durante a etapa de exploração, os quais foram incorporados à análise sempre que contribuíram para a compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Por meio da aplicação do questionário aos profissionais, foi investigado o

uso das tecnologias pelos pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais em sua prática pedagógica educativa voltada ao acompanhamento pedagógico aos discentes do Ensino Médio Integrado.

A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de questionário elaborado no Google Forms (Apêndice C), abordando perguntas fechadas e abertas. O questionário apresentou perguntas tanto obrigatórias quanto não obrigatórias, mas importantes para o desenvolvimento da pesquisa e, para isso, foi estruturado em três (03) seções.

A primeira contemplou o perfil dos profissionais dos setores pedagógicos. Na segunda seção, nos referimos ao trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, a terceira compreendeu questionamentos a respeito do uso das tecnologias da informação e comunicação na EPT que os TAEs utilizam no trabalho educativo. Além disso, foi solicitado aos participantes a sugestão de produto educacional que pudesse ser útil aos TAEs que atuam nesse contexto.

O formulário com as perguntas foi encaminhado, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por e-mail individual aos participantes dos seis *campi* aqui elencados para acesso num período de 25 dias.

Após a etapa de coleta dos dados, foi realizado o estudo das informações levantadas no questionário. Para tanto, a análise em pesquisa qualitativa, como afirma Gil (2002), depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos. Utilizamos a identificação PED1 a PED03 para os pedagogos e Tae01 e Tae03 aos Técnicos em Assuntos Educacionais que responderam ao questionário.

Durante a análise, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, atenção foi dedicada à descrição do lócus (*campi* específicos) e das atribuições profissionais, a fim de evitar a identificação indireta dos servidores. Isso se deve à existência de equipes reduzidas, em alguns casos formadas por um único servidor. Sendo assim, o agrupamento por meio das identificações pelos códigos obedeceu à ordem de entrega das respostas aos questionários aplicados.

Para as respostas das perguntas fechadas do questionário, utilizamos a própria ferramenta do Google Forms para criação de gráficos que nos auxiliaram na interpretação das informações que foram definidas de acordo com nossos

objetivos específicos de pesquisa, levando em conta o referencial bibliográfico: 1) bases conceituais e metodológicas que regem a proposta de atendimento pedagógico nos *campi*; 2) as dificuldades e os obstáculos institucionais encontrados no trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica; e 3) sugestão e desenvolvimento do produto técnico tecnológico.

3.6 Aspectos éticos

A condução desta pesquisa fundamentou-se no compromisso ético com a dignidade, a integridade e os direitos dos participantes, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Tais normativas orientam a realização de estudos envolvendo seres humanos no Brasil, estabelecendo princípios essenciais para a proteção dos participantes.

A Resolução nº 466/2012 constitui o principal marco regulatório das pesquisas com seres humanos, definindo diretrizes baseadas em princípios como dignidade, autonomia e justiça. Esse documento estabelece, ainda, conceitos fundamentais, como o consentimento livre e esclarecido, a análise de riscos e benefícios, bem como os direitos dos participantes e as responsabilidades atribuídas ao pesquisador.

Complementarmente, a Resolução nº 510/2016 apresenta orientações específicas voltadas às pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, especialmente aquelas que envolvem dados diretamente obtidos de indivíduos ou informações passíveis de identificação. Essa normativa reforça princípios éticos como o respeito à autonomia, à dignidade e às especificidades culturais dos participantes, além de enfatizar a necessidade de confidencialidade, avaliação de riscos, responsabilidade do pesquisador e apreciação ética por Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

No que se refere ao tratamento dos dados, todas as informações coletadas foram resguardadas em conformidade com a Lei nº 13.709/2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) — e suas atualizações. Essa legislação regulamenta o uso de dados pessoais em diferentes contextos, incluindo ambientes digitais, visando assegurar direitos fundamentais como a liberdade, a privacidade e o pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

Como procedimento obrigatório, esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal da Bahia (IFBA), sendo aprovada em 01 de setembro de 2025 por meio da Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 89324825.3.0000.5031. Todo o desenvolvimento do estudo seguiu rigorosamente as diretrizes estabelecidas nas resoluções e na legislação anteriormente mencionadas.

Para garantir a participação consciente e voluntária dos sujeitos, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento foi elaborado em linguagem acessível, contendo informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, bem como os direitos dos participantes. Ademais, foram explicitadas as medidas adotadas para assegurar a confidencialidade e a condução ética do estudo.

A ética em pesquisa configura-se como um elemento estruturante, assegurando que princípios como justiça, equidade, autonomia, beneficência e não maleficência sejam respeitados em todas as etapas investigativas. No contexto desta pesquisa, tais princípios orientaram tanto as decisões metodológicas quanto as estratégias de proteção aos participantes.

O princípio da justiça foi observado por meio da distribuição equitativa dos riscos e benefícios, evitando práticas discriminatórias ou exploratórias. Isso implica considerar a inclusão justa dos participantes, de modo que nenhum grupo seja indevidamente favorecido ou prejudicado.

A equidade, por sua vez, reforçou a necessidade de tratamento imparcial dos participantes, garantindo igualdade de acesso às oportunidades e aos possíveis benefícios decorrentes da pesquisa, bem como prevenindo vieses que comprometam a validade dos resultados.

No que diz respeito à autonomia, assegurou-se que todos os participantes tivessem acesso a informações claras e suficientes para a tomada de decisão quanto à sua participação, livre de qualquer tipo de coerção ou influência indevida.

O princípio da beneficência orientou a adoção de estratégias que maximizassem os benefícios da pesquisa, ao mesmo tempo em que buscassem reduzir eventuais riscos. Para tanto, foram priorizadas práticas que garantissem

segurança, sigilo e respeito aos envolvidos.

Por fim, a não maleficência implicou o compromisso de evitar quaisquer danos aos participantes, incluindo a proteção de dados sensíveis e a implementação de medidas preventivas para minimizar impactos negativos.

Dessa forma, ao adotar rigorosamente tais princípios, esta pesquisa buscou não apenas assegurar sua validade científica, mas também reafirmar seu compromisso com a responsabilidade ética, social e humana no processo investigativo.

A seguir, no próximo capítulo, apresentaremos resultados e discussões Da análise obtidos através dos dados da pesquisa, desenvolvida com os participantes das equipes pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos temas emergentes e suas respectivas categorias intermediárias, foi constituída uma categoria final, que sintetiza os principais achados da pesquisa e permitem discutir os resultados à luz do referencial teórico adotado. Os dados codificados e sua organização são apresentados na quadro abaixo.

Essa etapa corresponde à fase de inferência e interpretação descrita por Bardin (2011), na qual as informações previamente organizadas e codificadas são articuladas com os fundamentos teóricos que sustentam o estudo. A categoria final configura-se, assim, como núcleos de sentido mais abrangentes, capaz de integrar as várias dimensões identificadas nas respostas dos TAEs e de evidenciar como eles compreendem, utilizam e se posicionam diante das tecnologias no contexto da EPT.

A discussão que segue busca articular essa categoria com os referenciais teóricos e normativos que fundamentam esta pesquisa, de modo a construir uma análise interpretativa que contribua para compreender o uso das potencialidades e os limites das tecnologias, como o Módulo Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), para o acompanhamento e intervenção pedagógica das equipes pedagógicas do IFBA.

Quadro 6- Temas agrupados e categorias finais.

TEMAS	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
Manifestação favorável ao uso Desigualdade de acesso Carga de estresse laboral e a intensificação do trabalho Necessidade de mudança adaptação ou transição Necessidade de desenvolver novos métodos, papéis e práticas Necessidade de capacitação	Desafios da tecnologia	Usos, desafios e potencialidades da tecnologia no

Aumento da produtividade Otimização de tarefas Personalização do processo de acompanhamento discente Organização de atvidades Apoio a escrita e relatórios Acesso à informações Desenvolvimento de materiais personalizados Ampliação das perspectivas do processo de apoio ao ensino e aprendizagem	Potencialidades da Tecnologia.	acompanhamento e intervenção pedagógica

Fonte: Próprio autor (2025)

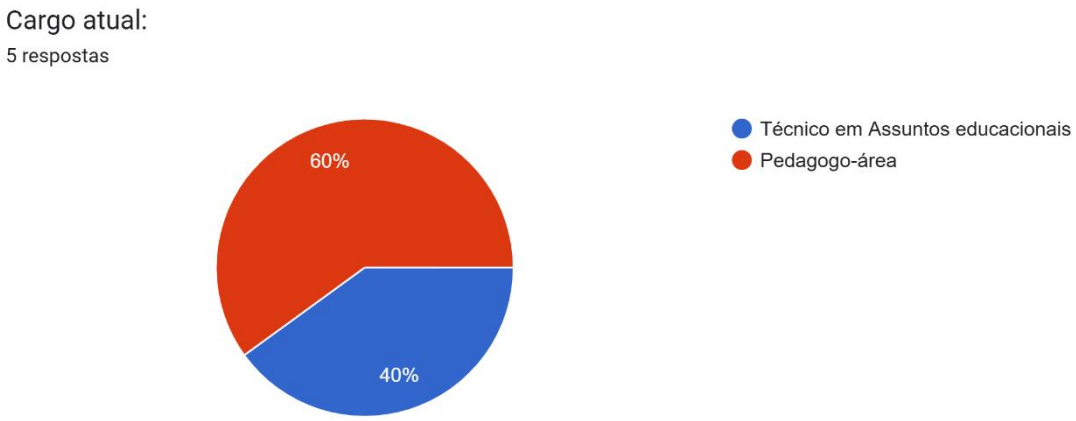
4.1 Uso, desafios e potencialidades das tecnologias no acompanhamento e intervenção pedagógica.

Para compreender a relação dos setores pedagógicos do IFBA com o trabalho educativo pedagógico ao utilizarem estratégias e materiais de trabalho, foram utilizadas informações significativas obtidas a partir de dados oriundos do questionário. Este tópico foi desenvolvido com base em dois eixos inter-relacionados: a caracterização do acompanhamento e intervenção pedagógica desenvolvidos no IFBA, e os instrumentos e materiais utilizados no trabalho educativo dos TAEs.

A compreensão de como o acompanhamento e a intervenção pedagógica eram vivenciados pelos profissionais que os realizavam partiu da análise da relação deles próprios em sua experiência nos setores, a qual perpassou, de forma indistinta, pela vivência, que não deve ser entendida apenas em função do tempo, mas que tem neste um fator significativo.

Na sequência, dos cinco TAEs que demonstraram interesse e participaram da pesquisa, três pertencem ao cargo de Pedagogo, sendo dois do gênero feminino e um do gênero masculino, com idade superior a 40 anos e formação em Pedagogia. Além desses, participaram também dois Técnicos em Assuntos Educacionais, ambos do gênero feminino, com idade entre 29 e 40 anos, sendo um com formação em Pedagogia e outro em outra licenciatura, o que conferiu ao grupo uma composição diversificada e representativa do corpo técnico-administrativo dos *campi.*

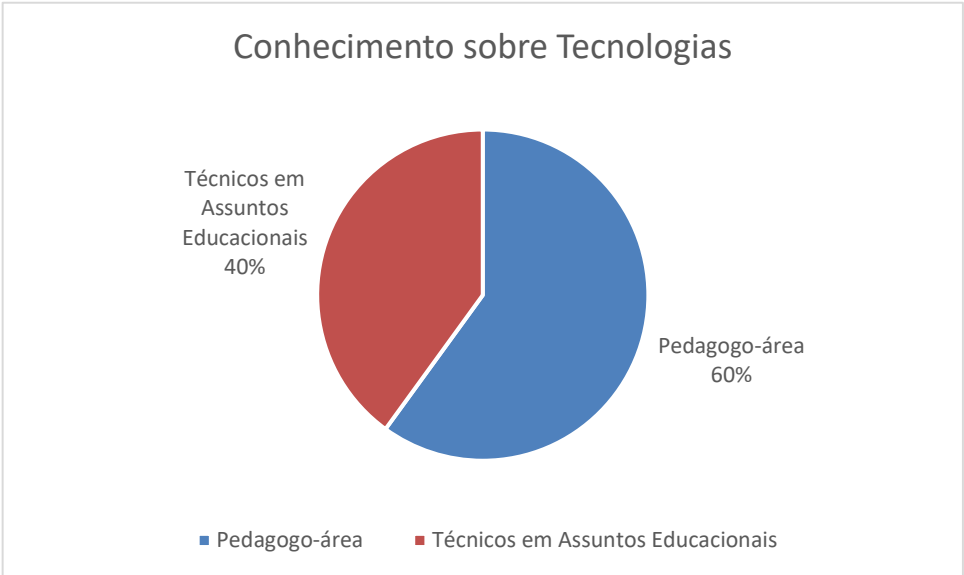
Gráfico 4 - Composição técnico-administrativo dos participantes na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

A totalidade dos participantes afirmaram possuir conhecimentos básicos sobre as tecnologias.

Gráfico 5 - Conhecimentos dos TAEs sobre as tecnologias

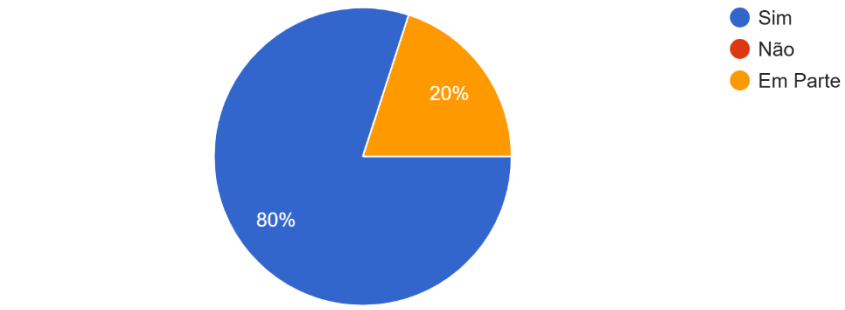


Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Com relação à motivação para aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões tecnológicas, quatro (80%) dos TAEs indicaram um alto nível de interesse para o

uso, enquanto um (20%) TAE demonstrou um interesse moderado. Esses dados revelam um expressivo interesse dos profissionais pelo tema das tecnologias aplicadas nas ações de acompanhamento e intervenção pedagógicas realizadas com discentes do EMI, evidenciando sua relevância e potencial como ferramentas no contexto da organização do trabalho pedagógico.

Gráfico 6 - Interesse dos TAEs para aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões tecnológicas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

A avaliação qualitativa do questionário permitiu identificar diversas percepções iniciais. Parte dos TAEs a descreveu sob uma perspectiva técnica, enquanto outros ressaltaram tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Alguns participantes destacaram apenas aspectos positivos, um enfatizou exclusivamente as limitações, e outros a definiram como uma tecnologia inevitável e onipresente no âmbito escolar. Também emergiram compreensões que a caracterizam como uma força de transformação capaz de ressignificar as práticas educativas dos TAEs, trazendo contribuições para o aprimoramento dos acompanhamentos pedagógicos discentes do ensino médio. Essas diferentes percepções estão apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 7 - Percepções em torno das tecnologias

Nº %	Nº Absoluto	Descrição
20%	1	Apontaram desafios/limitações
20%	1	Descreveram benefícios e desafios

20%	1	Descreveram como tecnologia ubíqua ou inevitável
20%	1	Descreveram como tecnologia de mudanças ou transformações/ressignificação
20%	1	Definiram tecnicamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Em relação ao uso de sistemas computacionais modernos, como o módulo ETEP no Suap, a grande maioria afirmou fazer uso, sendo que quatro dos TAEs utilizam-no como suporte nas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica de discentes efetuadas nas equipes pedagógicas em que estão alocados. Apenas um TAE não se manifestou em relação ao uso.

Nenhum dos TAEs se manifestou contrário à utilização do módulo ETEP em suas práticas educativas, tampouco relatou não concordar com o uso. Pelo contrário, a totalidade dos participantes demonstrou interesse na utilização dessa tecnologia e de outras tipologias, sejam digitais ou apenas de Informação e Comunicação. Também emergiu das respostas a percepção de que muitos dos TAEs ainda não dominam o uso correto dessas ferramentas, o que pode evidenciar uma carência de formação para a categoria.

Entre os desafios e limitações percebidos, a maioria dos participantes apontou a carência de formação inicial e continuada, a necessidade de desenvolver metodologias diversificadas voltadas ao acompanhamento discente de forma mais eficiente e ágil, e a disponibilidade de tempo para a elaboração de um plano de acompanhamento e intervenção com o uso do ETEP e outras ferramentas tecnológicas. Adicionalmente, mencionaram a falta de recursos e/ou equipamentos, bem como o mau funcionamento e a ineficiência da internet para realizar conexões, conforme detalhado a seguir.

Quadro 7 - Temas de desafios dos TAEs sobre o uso das ferramentas tecnológicas.

Tecnológicos		Percusos formativos
Tecnofobia		Metodologia adequada para acompanhamento e intervenção.
Falta de recursos e/ou equipamentos	Desafios/limitações	Apoio da equipe (pedagogo/a, direção e

		colegas)
Desigualdade de acesso		Falta de formação inicial e continuada
Mal funcionamento/ dificuldade com manutenção		Metodologias diversificadas voltadas ao acompanhamento discente
Dificuldade de manuseio das software/ferramenta/aplicativo		Necessidade de formação/ capacitação

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

No que tange às potencialidades, a maioria dos TAEs ressaltou que a facilitação do processo e a dinamização do acompanhamento e intervenção são os principais benefícios. Muitos relataram que contribuem para otimizar tarefas e auxiliar no desenvolvimento das atividades técnicas. Em seguida, foi mencionada a substituição dos documentos físicos pela ferramenta. Em menor proporção, os TAEs também apontaram que contribuem para aperfeiçoar sua prática, permitindo a personalização do acompanhamento, a elaboração da rotina de estudo e um feedback mais rápido e direcionado, o que poderia otimizar a intervenção pedagógica ao discente.

Quanto ao setor de exercício, verificou-se a diversidade com que este é tratado nos *campi*, conforme demonstrado no quadro abaixo. Observou-se que a maioria dos servidores identifica o setor a partir da nomenclatura dos Regimentos de cada *Campus*, embora ainda haja divergência quanto à sigla, uma vez que o documento institucional supracitado não define uma sigla padronizada, levando cada *campus* a estabelecer a sua.

É importante ressaltar que as distintas configurações nas estruturas organizacionais podem indicar decisões deliberadas sobre a alocação de recursos e a importância dada a cada dimensão na instituição, aspecto justificado pela existência de regulamentações do poder executivo federal concernentes às estruturas regimentais e estatutárias das autarquias (Brasil, 2019).

Ademais, verificou-se a apropriação da nomenclatura (Coordenação e Gestão do Trabalho Pedagógico) e da sigla (Cogep), definidas pelo coletivo de servidores/as através do documento de regulamentação das atribuições do setor e dos cargos de pedagogo.

Tabela 8 - Setor de exercício dos representantes das equipes pedagógicas nos *campi* do

IFBA

Sigla e nome do Setor	Ocorrência
Cogep - Coordenação de Gestão do Trabalho Pedagógico	01
NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio ao Ensino Aprendizagem) ou Setor Pedagógico	01
COPAE - Coordenação Pedagógica e de Atenção ao Estudante	01
CGPAE	01
Multi	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Nessa resposta, os participantes trouxeram à tona as diferenças observadas na construção das siglas, evidenciando a importância da regulamentação do setor pedagógico para evitar incoerências tanto na identificação e na própria identidade do setor, quanto na definição das atribuições que, não raro, se confundem no exercício diário dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais.

Na Seção 2, trouxe as questões relacionadas às estratégias, aos instrumentos, aos documentos normativos, bem como ao conhecimento sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica utilizadas no trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica pelas equipes pedagógicas. Essa seção visa trazer a compreenção como a integração entre educação, trabalho e tecnologias é articulada no fazer pedagógico nesses setores.

Quando questionados sobre os instrumentos utilizados no trabalho técnico-pedagógico com discentes, os servidores também mencionaram diversas estratégias, como rodas de conversa, atendimentos individuais e coletivos, planejamento e organização de estudos e da rotina semanal, elaboração de agendas de atividades, dicas para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, orientação sobre gestão do tempo, aplicação de testes relacionados aos estilos de aprendizagem e utilização de fichas para registro dos atendimentos.

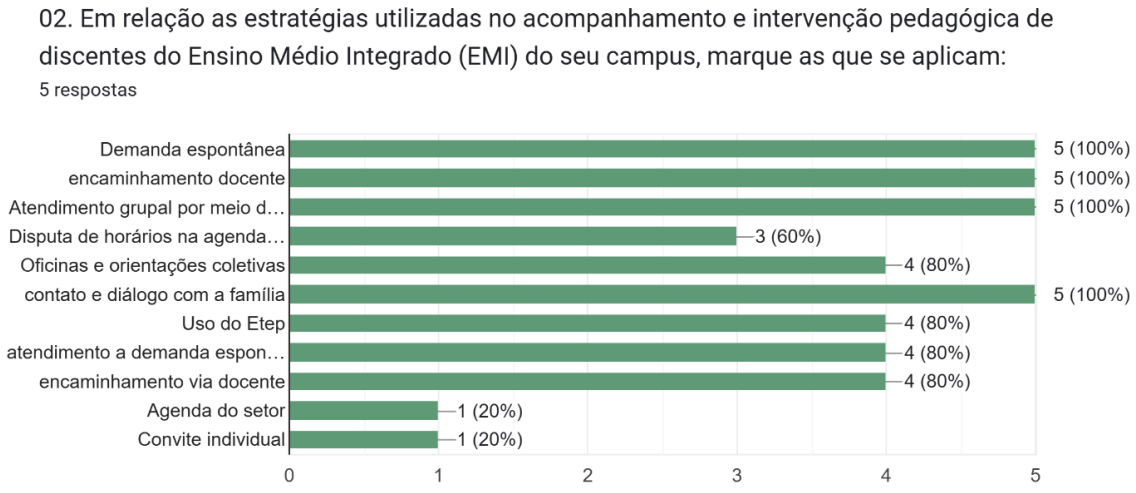
Entre os instrumentos utilizados nas atividades pedagógicas, os servidores mencionaram: formulário/sistema para registro dos atendimentos, formulário diagnóstico individual, plano de estudos (mensal e semanal), slides para intervenção nas turmas, material para divulgação on-line, formulário de

acompanhamento ao discente/turma e o Suap/Etep.

Tal direcionamento, através das perguntas propostas aos representantes das equipes pedagógicas, teve dois objetivos principais: favorecer o compartilhamento de estratégias e materiais utilizados pelas equipes para a realização do atendimento e acompanhamento pedagógico em seus respectivos *campi*, bem como propiciar um espaço de interação para a construção de uma proposta de produto técnico e tecnológico, a fim de observar o nível de familiaridade dos servidores com os sistemas de informação computadorizados.

Assim, detectou-se que os materiais utilizados guardam muitas semelhanças entre si, principalmente no que se refere aos registros dos atendimentos e às orientações sobre normativos institucionais e técnicas de estudo, diferenciando-se apenas no formato e na ênfase. É interessante observar que quatro participantes mencionaram o uso do módulo ETEP no sistema Suap como estratégia, utilizando diversos materiais. O gráfico abaixo sintetiza as informações obtidas quanto aos instrumentos utilizados.

Gráfico 7 - estratégias utilizadas e número de unidades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Ainda, 100% dos participantes informaram a adoção de estratégias utilizadas no acompanhamento e intervenção pedagógica de discentes, tomando como base os registros dos encaminhamentos recebidos de docentes, as demandas espontâneas, o atendimento grupal por meio dos líderes de turma e o

contato e diálogo com a família. Em seguida, 80% relataram o uso de oficinas e orientações coletivas, o uso do ETEP, o atendimento à demanda espontânea, e apenas 60% mencionaram a disputa de horários na agenda dos estudantes, a fim de facilitar o atendimento das demandas.

Bottentuit (2024) corrobora que a integração eficaz das tecnologias no trabalho pedagógico tem o potencial de melhorar a qualidade da educação, incluindo a personalização das ações de acompanhamento e intervenção pedagógica, o acesso a recursos e o aprimoramento das estratégias do trabalho técnico-pedagógico.

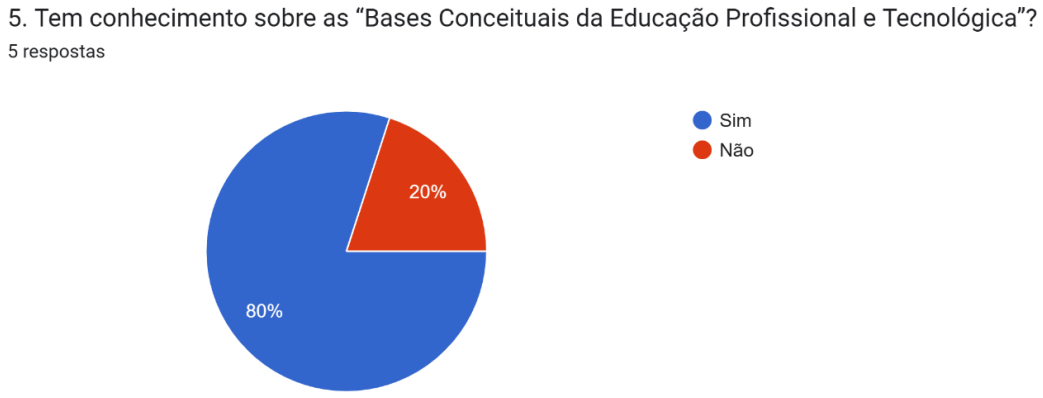
A partir das informações publicadas, foi possível observar que as equipes pedagógicas trabalhavam em parceria com outros setores e núcleos, como o NAPNE, CAPNE, COTESS e Setores médicos, cabendo destacar que a denominação da sigla do setor faz referência ao trabalho multidisciplinar com os demais profissionais no desenvolvimento das ações de acompanhamento aos discentes. Frente a isso, quando conhecidas suas funcionalidades de forma aprofundada, o módulo ETEP pode possibilitar a comunicação integrada entre os setores, a agilidade no repasse das informações e o aprimoramento na consolidação dos dados sobre atendimentos realizados, colaborando para a melhoria da qualidade dos processos.

Candinho *et al* (2025) corrobora ao observar que o avanço tecnológico e a crescente presença de dispositivos e sistemas de informação nas instituições têm transformado a forma como a organização do trabalho pedagógico nos espaços é realizado, podendo permitir uma maior integração entre os diversos setores, dando suporte à gestão de dados dos estudantes, à organização de ações e à comunicação entre a comunidade escolar (professores, alunos e responsáveis).

Em relação à regulamentação do atendimento pedagógico, tornou-se relevante conhecer os documentos utilizados pelos setores que fundamentam e respaldam a organização do seu trabalho diário. Nesse sentido, a maioria (60%) mencionou conhecer parcialmente e 40% conhecer totalmente os documentos institucionais do IFBA, como a Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional e Média de Nível Médio, o Projeto Pedagógico dos Cursos e o PDI, bem como a legislação nacional vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), além de normativos próprios elaborados no âmbito do *campus*.

Ao serem questionados sobre o conhecimento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, a grande maioria (80%) respondeu já ter adquirido algum conhecimento sobre as bases, enquanto apenas 1 (20%) participante afirmou não conhecer, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 8 - sobre o conhecimento das Bases Conceituais da EPT.

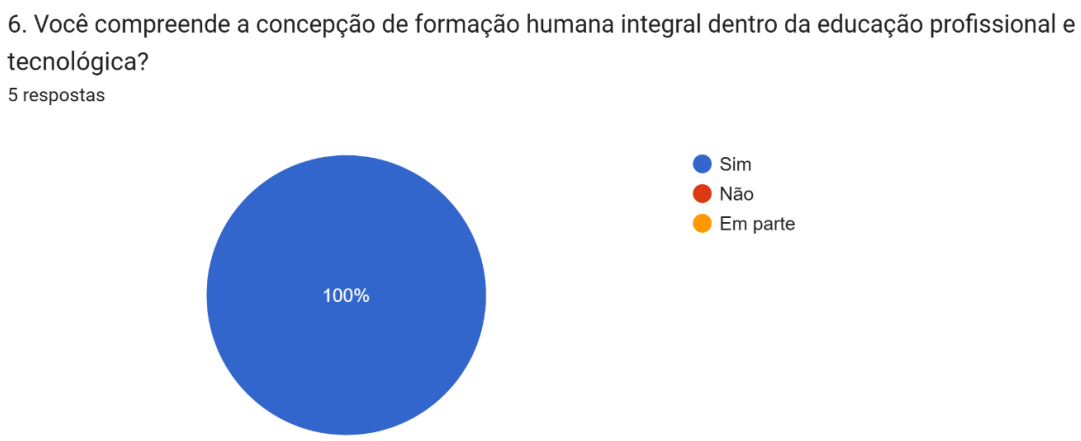


Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

É fundamental que os TAEs possuam conhecimentos sólidos acerca dos atos normativos e dos fundamentos conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente considerando a relevância dessa temática para os Institutos Federais. Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver estratégias institucionais que ampliem o acesso a esses conhecimentos e fortaleçam a formação desses profissionais.

As iniciativas mencionadas pelos participantes para obtenção desses conhecimentos variaram entre buscas individuais, participação em palestras, atividades formativas pontuais e cursos de pós-graduação, como o mestrado. Tais movimentos demonstram que a formação tem ocorrido, em grande medida, a partir das demandas vivenciadas no trabalho técnico-pedagógico. Embora 20% dos participantes tenham declarado não conhecer as bases conceituais da EPT, nas respostas posteriores, 100% afirmaram compreender a concepção de formação humana integral, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - compreensão sobre a concepção de formação humana integral.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

As questões propostas buscaram compreender a capacidade dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) de refletirem sobre o propósito e o significado do trabalho educativo realizado no IFBA. A criação dos Institutos Federais esteve, desde sua origem, vinculada às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no que se refere à formação humana integral e ao papel social da educação.

Nesse sentido, procurou-se evidenciar a dimensão cultural e política do trabalho educativo desempenhado pelos TAEs, compreendendo-o para além de uma atividade meramente técnica ou burocrática. A intenção foi reforçar a compreensão do trabalho como instrumento de construção social e transformação da realidade, superando visões restritas associadas apenas à produção de bens, serviços e à lógica do capital.

Barato (2008) destaca que é fundamental que o trabalhador consiga reconhecer o sentido de seu esforço e perceber que sua atuação contribui para algo socialmente relevante. Entretanto, muitos trabalhadores não conseguem visualizar o resultado de seu trabalho em razão da divisão das atividades e dos processos de alienação impostos pela lógica capitalista. Nessa perspectiva, Alves (2007) argumenta que o produto do trabalho torna-se “coisal”, fetichizado e distante do próprio sujeito que o produz.

Antunes (2009) amplia essa discussão ao afirmar que até mesmo o trabalho intelectual, inclusive no setor público, pode ser atravessado pela alienação e pela lógica mercantil. Segundo o autor, isso ocorre porque o serviço público muitas vezes reproduz modelos de gestão influenciados por interesses dominantes e pela racionalidade empresarial.

Contudo, quando o trabalho é desenvolvido com sentido e consciência de sua relevância social, ele assume um potencial emancipador e transformador. No contexto educacional, os profissionais que reconhecem a importância de suas ações conseguem superar a separação entre atividade-meio e atividade-fim, atribuindo novo significado às práticas educativas desenvolvidas nos espaços institucionais (Brasil, 2004).

Na terceira e última seção do questionário, as perguntas tiveram como objetivo mapear os conhecimentos dos participantes acerca do uso das tecnologias nas práticas educativas desenvolvidas pelas equipes pedagógicas. A questão “Conhece o conceito/termo de Tecnologias?” revelou que 100% dos respondentes afirmaram possuir conhecimento sobre o tema. Esse resultado demonstra que os profissionais reconhecem a importância das tecnologias no contexto da EPT e em suas práticas de trabalho. Além disso, parte dos participantes relatou buscar formação por iniciativa própria, por meio de estudos individuais, palestras e atividades formativas.

A busca contínua por formação pode impactar diretamente a qualidade e a inovação do trabalho educativo voltado aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente em um contexto cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais. Junior (2024) argumenta que a gestão de qualquer organização tornou-se praticamente inviável sem a integração de ferramentas digitais, dada sua importância em diferentes áreas institucionais. Nesse sentido, as instituições educacionais também precisam incorporar esses recursos ao trabalho técnico-pedagógico, tanto para otimizar processos quanto para reduzir demandas excessivamente burocráticas.

As respostas obtidas demonstram uma percepção crescente sobre a relevância das tecnologias e dos sistemas de informação no contexto educacional. Os TAEs participantes evidenciaram reconhecer o potencial dessas ferramentas para fortalecer as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas nos setores. Além disso, as tecnologias possibilitam personalizar o acompanhamento e

a intervenção pedagógica, permitindo que as equipes adaptem recursos e estratégias às necessidades específicas dos estudantes e das demandas institucionais.

Kich (2023) ressalta que as tecnologias ampliam as possibilidades de atuação nos setores educacionais, favorecendo métodos mais inovadores e proporcionando maior agilidade em tarefas administrativas, no planejamento e nas propostas pedagógicas. Assim, os resultados da pesquisa indicam que os participantes já possuem uma base de conhecimento sobre o tema, o que possibilita o desenvolvimento de futuras ações voltadas ao aprofundamento do uso de ferramentas digitais e sistemas de informação no contexto da EPT.

Dessa forma, a formação continuada pode contribuir para ampliar o domínio técnico e pedagógico dessas tecnologias, incentivando os TAEs a desenvolverem materiais, estratégias e práticas adaptadas às realidades do acompanhamento e da intervenção pedagógica. Tal movimento fortalece não apenas o conhecimento sobre educação e tecnologia na EPT, mas também a construção coletiva de práticas educativas mais inovadoras e contextualizadas, aspecto evidenciado nas contribuições apresentadas pela participante PED01.

> [...]considerando a temática, seria relevante uma capacitação que possibilitasse a apresentação de diversificados metodologias voltadas ao acompanhamento dos(as) estudantes de forma mais eficiente e ágil. Como exemplo, destaca-se a necessidade de uma tecnologia que viabilize o contato direto entre equipe pedagógica, gestão, docentes e responsáveis, sem a utilização de números pessoais de aplicativos como o WhatsApp.

Dessa forma, a capacitação contínua dos profissionais é uma das chaves para a plena integração das tecnologias, como os sistemas de informação modernos, na organização do trabalho pedagógico, conforme apontado por Teles e Lima (2024, p. 8): os programas de capacitações são fundamentais, pois permitem que a comunidade escolar se aproprie das tecnologias, compreenda suas funcionalidades e aprenda a aplicá-las no cotidiano.

Em relação ao hábito de utilizar as ferramentas tecnológicas como suporte às práticas educativo-pedagógicas, 100% afirmaram fazer uso nas atividades do setor no dia a dia. Sendo assim, foram colocadas duas questões norteadoras que foram abordadas durante a aplicação do questionário: i. Quais objetivos são utilizados no trabalho educativo? ii. Quais são as limitações para o uso das Tecnologias como suporte nos processos dos TAEs?

Frente aos objetivos para o uso no trabalho educativo, os mais elencados por 100% dos participantes foram para transmitir mensagens/comunicações e no uso para a orientação de técnicas de estudos; seguido por 80% dos TAEs elencando para a elaboração de guias/manuais, o registro de reuniões/encontros e para ressignificar as práticas educativo-pedagógicas. As respostas foram agrupadas no quadro a seguir.

Quadro 8 - As limitações e objetivos.

Cargo/ Campi	**Limitações para o uso**	**Objetivos na utilização**
PED01	• Falta de recursos e/ou equipamentos ou mal funcionamento deles; • Falta de formação inicial e continuada; • Metodologia adequada para acompanhamento e intervenção; • Disponibilidade de tempo para elaboração do plano acompanhamento e intervenção do setor; • Apoio da equipe (pedagogo/a, direção e colegas); • internet ineficiente para realizar conexão.	• elaborar guias/manuais etc.; • registrar reuniões/encontros; • transmitir mensagens/comunicações; transmitir conteúdo; • tornar a elaboração de rotinas e estratégias de estudos atrativos e motivar os/as discentes; • ajudar os/as discentes na resolução de um problema, uma orientação didática-pedagógica; • na orientação de técnicas de estudos; • estimular a criatividade e a inovação do/da discente; • ressignificar as práticas educativas pedagógicas.
PED02	• Falta de formação inicial e continuada; • Escolha de um software Educativo; • Metodologia adequada para acompanhamento e intervenção; • Dificuldade de manuseio do software/ferramenta/aplicativo; • Desinteresse dos/das discente; • Dificuldade de manuseio das	• elaborar guias/manuais etc.; • registrar reuniões/encontros; • transmitir mensagens/comunicações; transmitir conteúdo; • tornar a elaboração de rotinas e estratégias de estudos atrativos e motivar os/as discentes; • ajudar os/as discentes na resolução de um problema, uma

	software/ferramenta/aplicativo por parte dos/das discente; • internet ineficiente para realizar conexão.	orientação didática-pedagógica; • na orientação de técnicas de estudos; • estimular a criatividade e a inovação do/da discente; • ressignificar as práticas educativas pedagógicas.
PED02	• Falta de recursos e/ou equipamentos ou mal funcionamento deles; • Falta de formação inicial e continuada; • Escolha de um software Educativo; • Dificuldade de manuseio do software/ferramenta/aplicativo; • Disponibilidade de tempo para elaboração do plano acompanhamento e intervenção do setor; • internet ineficiente para realizar conexão.	• elaborar guias/manuais etc.; • transmitir mensagens/comunicações; transmitir conteúdo; • ajudar os/as discentes na resolução de um problema, uma orientação didática-pedagógica; • na orientação de técnicas de estudos; • ressignificar as práticas educativas pedagógicas.
Tae01	• Falta de recursos e/ou equipamentos ou mal funcionamento deles; • Falta de formação inicial e continuada; • Disponibilidade de tempo para elaboração do plano acompanhamento e intervenção do setor; • Dificuldade de manuseio das software/ferramenta/aplicativo por parte dos/das discente;	• elaborar guias/manuais etc.; • registrar reuniões/encontros; • transmitir mensagens/comunicações; • tornar a elaboração de rotinas e estratégias de estudos atrativos e motivar os/as discentes; • na orientação de técnicas de estudos;
Tae02	• Falta de formação inicial e continuada; • Escolha de um software Educativo; • Dificuldade de manuseio do software/ferramenta/aplicativo.	• registrar reuniões/encontros; • transmitir mensagens/comunicações; • na orientação de técnicas de estudos; • estimular a criatividade e a inovação do/da discente; • ressignificar as práticas educativas

		pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

No que tange às limitações para a integração das ferramentas tecnológicas no acompanhamento e intervenção pedagógica, a necessidade de formação continuada para esses servidores nas equipes pedagógicas foi o aspecto mais destacado, seguido pela falta de recursos e/ou equipamentos ou seu mau funcionamento, bem como pela necessidade de seleção de um software educativo e pela dificuldade no manuseio do software/ferramenta/aplicativo, representando 60% respectivamente.

Os TAEs reconhecem a importância das capacitações e formações continuadas oferecidas pelos Institutos, o que contribui para superar as dificuldades encontradas no trabalho educativo. No entanto, os dados revelaram desafios enfrentados pelos profissionais para participarem nessas atividades presenciais de formação em educação com as mais variadas temáticas promovidas pela instituição, seja pelas altas demandas que lhes são exigidas, as muitas participações em comissões, o que dificulta a conciliação de agendas, conforme apontamentos feitos na questão 12 que relacionou a sobrecarga de trabalho, falta de interesse e falta de apoio da equipe.

A sobrecarga de trabalho raramente se configura como um problema solucionado pelas instituições por meio da contratação de recursos humanos, de modo que os TAEs sequer conseguem atender integralmente às demandas que lhes são requeridas, quadro que tende a se agravar ante sua condição enquadrada à precariedade, subordinação e à dinâmica do cotidiano.

A título de ilustração, Santos (2023) menciona os informes coletivos realizados pelas equipes pedagógicas nas turmas, que os discentes consideram insuficientes para suprir suas necessidades de orientação, os quais se relacionam com as condições de trabalho que sobrecarregam os profissionais e dificultam o agendamento de momentos específicos para o atendimento aos estudantes.

Diante da sobrecarga de trabalho e da complexidade das demandas, a tendência é que os TAEs acelerem os processos e sejam levados a desconsiderar ou desvalorizar etapas que, frequentemente, são cruciais para a qualidade de seu trabalho educativo, relegando a um segundo plano a

participação em capacitações programadas pela instituição, ou até mesmos impossibilitados de realizar cursos disponíveis nas mais variadas plataformas do IFBA ou de outras instituições. Os dados indicam que os TAEs nesses setores se veem diante de um novo paradigma de planejamento técnico-pedagógico, que requer tempo, suporte institucional e desenvolvimento de competências digitais e cognitivas.

Um dos aspectos a serem considerados reside nas transformações culturais dentro da instituição, que incentivam os profissionais a atuarem como protagonistas na integração de ferramentas e recursos tecnológicos ao trabalho técnico-pedagógico, resultando na evolução tanto dos instrumentos tecnológicos quanto das práticas humanas. A resistência à mudança se apresenta como um dos principais obstáculos na implementação de tecnologias no âmbito do trabalho técnico-pedagógico. É possível inferir que muitos técnicos, habituados a métodos administrativos convencionais, hesitam em incorporar novas ferramentas tecnológicas em seu dia a dia, o que pode impactar a eficiência dos sistemas de informação (Machado; Freitas, 2024).

De acordo com Machado e Freitas (2024), a resistência à mudança transcende a mera questão técnica, configurando-se como uma barreira cultural complexa, arraigada em hábitos e rotinas estabelecidas ao longo do tempo. Para os autores, a transformação no contexto de instituições como o IFBA não alcançará seu pleno potencial, a menos que haja um esforço conjunto para promover uma mudança na cultura institucional, disseminando uma compreensão compartilhada sobre os benefícios proporcionados pelas tecnologias.

Ademais, um dos desafios enfrentados pelo ensino médio integrado (EMI) reside na escassez de “formação inicial e continuada dos servidores em educação, tanto técnico-administrativos quanto docentes” (Marçal; Ribeiro, 2017, p.247).

A formação continuada desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional, fortalecendo a prática dos TAEs, ao fornecer ferramentas de preparação que lhes permitem alcançar resultados significativos. Portanto, é imperativo que a formação esteja intrinsecamente ligada à realidade vivenciada pelas equipes pedagógicas, aprofundando temas relevantes e utilizando suas experiências como base para pesquisa e reflexão durante as atividades formativas. Conforme Saviani (2011, p. 16), “uma boa formação se constitui em

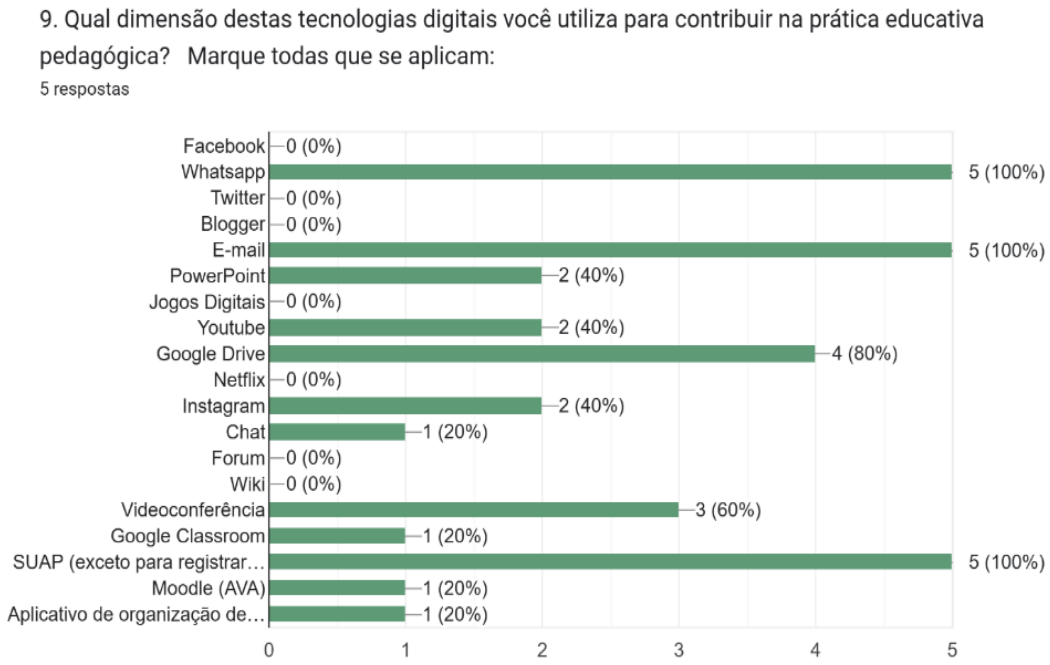
premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho qualitativamente satisfatório".

Silva, Bilessimo e Machado (2021, p. 328) acrescenta que muitos profissionais enfrentam dificuldades relacionadas ao conhecimento técnico dos sistemas e ferramentas digitais, bem como resistências internas à mudança por parte de colegas de seu próprio setor ou de outros setores. Isso evidencia a necessidade de um processo de capacitação contínuo e integrado, que permita aos profissionais não apenas compreender as ferramentas, mas também utilizá-las de forma estratégica para o aprimoramento na gestão do trabalho pedagógico.

Ao perguntar aos participantes sobre o uso de equipamentos tecnológicos e qual dimensão das ferramentas/recursos tecnológicos eles mais utilizavam na prática educativa, constatou-se que 100% dos respondentes afirmaram usar computador/notebook e celular. Em seguida, 20% mencionaram o tablet e o datashow.

Quanto ao uso das dimensões tecnológicas na prática educativa pedagógica, os dados revelaram que a maioria já os utilizava nos setores. 100% dos participantes apontaram o uso do Suap (exceto para registrar notas e planos de aula), seguidos, na mesma proporção, pelo WhatsApp e e-mail, sendo estes dois últimos utilizados como canais de comunicação, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Uso da dimensão tecnológica na prática educativa pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Esses usos evidenciam que os profissionais estão incorporando equipamentos e dimensões tecnológicas em suas práticas, criando novas possibilidades em seu trabalho educativo para desempenhar ações com mais qualidade nas demandas do dia a dia.

Essa diversidade de uso nas práticas evidencia que os TAEs se encontram em diferentes estágios de integração das ferramentas/sistemas ao trabalho educativo, oscilando entre usos técnicos, exploratórios e críticos, conforme sua formação e capacitação.

A adoção dessas ferramentas é uma abertura para a transformação e ressignificação do trabalho educativo pedagógico, enfatizaram Teles e Lima (2024, p. 5) que o ato de adotar essas ferramentas “representa um passo significativo para a inovação nos processos educativos, transformando as práticas dos mais diversos profissionais e promovendo uma comunicação fluida e acessível”.

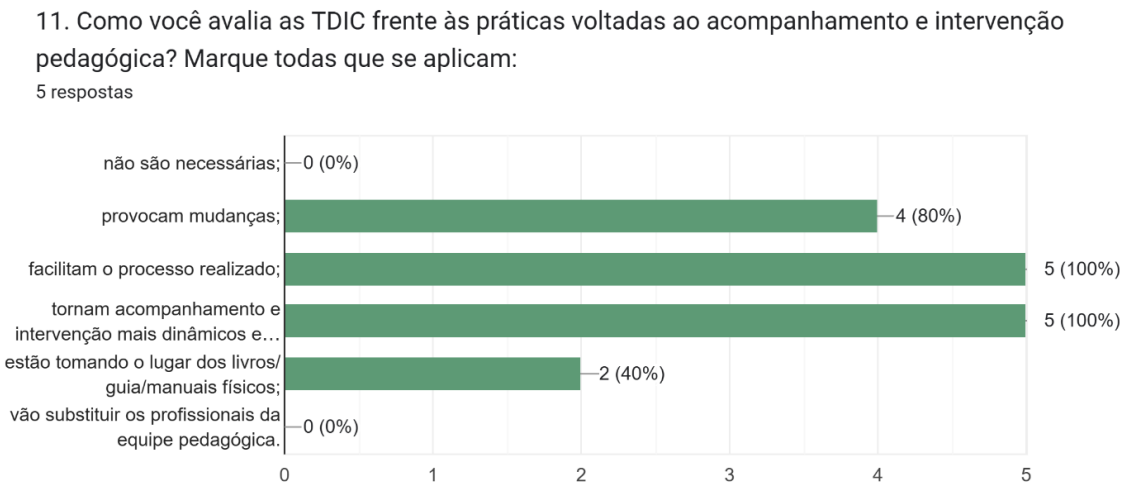
Silva e Costa (2024, p. 70) destacam que a implementação de tecnologias, especialmente um sistema de informação computadorizado moderno, no contexto educacional, tem o potencial de transformar o acompanhamento discente. Isso possibilita um acompanhamento contínuo e personalizado, com intervenções

direcionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as ferramentas podem contribuem para processos de trabalho na gestão pedagógica eficiente e adaptada às necessidades do trabalho educativo da equipe pedagógica no IFBA.

No que se refere ao uso como suporte, 100% dos participantes afirmaram que provocam mudanças e tornam o acompanhamento e a intervenção mais dinâmicos e atrativos. Além disso, foi analisado o gráfico com as escalas de satisfação relacionadas à avaliação das ferramentas tecnológicas frente aos processos de trabalho nas práticas voltadas ao acompanhamento e intervenção pedagógica desenvolvido pelas equipes dos participantes vinculados.

Os dados revelaram que todos os profissionais participantes da pesquisa concordam que ao serem incorporadas podem provocar mudanças, sendo que 80% acreditam que elas provocam mudanças no trabalho pedagógico e dois (40%) acham que elas estão tomando o lugar dos livros/guias/manuais físicos, conforme pode ser observado no Gráfico, a seguir:

Gráfico 11 -avaliação das Tecnologias.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do questionário de pesquisa.

Vale ressaltar que todos os participantes respondentes concordam que as tecnologias são necessárias para a prática educativa desenvolvida nos setores, porque elas estão em todos os lugares e precisam estar a serviço da escola também. O PDI (2020-2024) do IFBA já afirmava isso:

> Considerando o papel que as instituições de educação profissional assumem na contemporaneidade, frente aos desafios oriundos de um contexto socioeconômico e cultural em constante transformação, o IFS adota uma nova postura diante dessa realidade, em que a educação é chamada a interagir com a tecnologia, em busca de garantir inovações e aplicações no sistema produtivo e no enfrentamento dos desafios de um mundo crivado de tecnologias em todos os setores da vida social (PDI, 2024, p.58).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFBA também enfatiza a importância de discutir as mudanças tecnológicas na educação, visando preparar os profissionais para as transformações em curso. O plano propõe que as dinâmicas na instituição levem em consideração o "contexto da quarta revolução industrial para preparar a comunidade interna para a construção e uso de tecnologias digitais" (IFBA, 2024, p.83).

Nota-se que a visão do IFBA sobre as tecnologias difere daquela apresentada pelos participantes da pesquisa. Estes demonstram a capacidade de conectar as tecnologias ao trabalho educativo pedagógico, enquanto o IFBA parece defender principalmente a necessidade de interação entre tecnologias e educação para que se possam construí-las e utilizá-las. Acrescentamos que essa interação com a tecnologia deve ocorrer de forma reflexiva e com um planejamento adequado, a fim de explorar plenamente tanto o potencial como suporte de apoio nas ações quanto o dos profissionais da educação envolvidos.

Ao serem questionados sobre o interesse em aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões das ferramentas tecnológicas que possam potencializar o acompanhamento e intervenção, 80% responderam que têm interesse e apenas um participante afirmou que se interessa em parte. Como pôde ser observado na resposta de PED03 ao questionário, quando sinalizou que "desde que tenha estabilidade de uso, pois já usei aplicativos que deixaram de funcionar devido à dificuldade com manutenção".

A fala da PED03 refere-se a outro desafio que dificulta a adoção plena das tecnologias de suporte à gestão e organização do trabalho pedagógico, apontado por Teles e Lima (2024, p.8) "a limitação estrutural e financeira das escolas". Os autores observam que muitas instituições enfrentam dificuldades para adquirir equipamentos tecnológicos adequados e manter uma infraestrutura de rede que suporte as ferramentas tecnológicas. Sendo assim, é imprescindível enfrentar

esses desafios por meio de estratégias de capacitação, investimentos em infraestrutura e mudanças culturais internas.

Ao finalizar com a última questão de caráter aberto, proporcionando aos TAEs participantes a oportunidade de apresentar sugestões para a elaboração do produto técnico e tecnológico. Tal perspectiva pode ser ilustrada pela resposta de PED 03 ao questionário de pesquisa, que sugeriu: “Orientações sobre uso do módulo Suap e outros programas e sistemas através de manuais (sic), entre outros”.

A resposta de PED01 ofereceu uma perspectiva valiosa para a concepção do produto:

> “Reconheço que o SUAP é uma ferramenta bastante útil, mas ainda pouco conhecida em sua totalidade. Por isso, considero que a oferta de um minicurso, guia ou e-book, voltado à capacitação da equipe pedagógica, poderia uniformizar o uso do sistema, potencializando o registro, o acompanhamento e a comunicação institucional.”

No próximo capítulo, será apresentado o processo de criação e a avaliação do Produto Educacional, que foi desenvolvido a partir do estudo bibliográfico e do questionário aplicado, tomando como base o contexto das equipes pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos *campi* do IFBA que participaram desta pesquisa.

5 PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Esta seção se destina a fundamentar e expor a estrutura do produto educacional gerado a partir dos resultados da pesquisa e da avaliação dos participantes.

5.1 Contextualização e vinculação ao programa.

Após a análise dos dados, procedeu-se à elaboração do produto educacional, o qual, conforme definição da CAPES (2016, p. 15), consiste em um processo ou produto educativo aplicado em situações reais de sala de aula ou outros ambientes da instituição, seja em formato artesanal, seja como um protótipo. Este produto pode assumir diversas formas, como uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento ou uma exposição, entre outros exemplos.

O produto deve estabelecer, de maneira inovadora, uma ligação entre a pesquisa acadêmica e as necessidades práticas da sociedade, sobretudo das escolas brasileiras. A elaboração de um produto educacional é um requisito exclusivo dos programas de Mestrado e Doutorado profissional, representando a concretização da responsabilidade das instituições de ensino superior, em particular as públicas, de retribuir à sociedade o conhecimento gerado e financiado por ela.

O produto técnico ou tecnológico exigido na CAPES não precisa ser exclusivamente “inovador” no sentido estrito da palavra (inédito mundialmente), mas deve apresentar originalidade, aplicabilidade e relevância para a área de avaliação, especialmente em mestrados profissionais.

A CAPES classifica a produção técnica em uma ampla gama de possibilidades, divididas entre produtos “tecnológicos” (que implicam avanço do conhecimento) e “técnicos” (que focam na aplicação ou replicação de conhecimento existente).

Abaixo são apresentados alguns pontos principais sobre o que se espera de um produto na CAPES:

Tipologia Abrangente: A lista de produtos técnicos e tecnológicos da CAPES abrange 21 itens, incluindo materiais didáticos, softwares, patentes, tecnologias sociais, cultivares, processos, relatórios técnicos, entre outros.

Originalidade vs. Inovação: Embora produtos inéditos (originais) sejam

valorizados, a produção técnica também pode ser a adaptação ou aplicação de conhecimento existente para resolver um problema concreto, o que se caracteriza como um produto técnico.

Aderência ao Programa: O critério mais importante é que o produto esteja diretamente ligado à área de concentração, às linhas de pesquisa e ao projeto de pesquisa do aluno.

Função do Produto: O produto (especialmente na área de ensino) deve ser um material de intervenção ou reflexão sobre a prática, com fundamentação teórica e aplicabilidade prática, visando melhorias na área de conhecimento.

Portanto, um bom produto para a CAPES deve ser, acima de tudo, aplicável e funcional (reaplicável) e ter impacto prático na área.

5.2 Elaboração do produto técnico e tecnológico.

Inicialmente, a ideia era criar um e-book como produto final. No entanto, optou-se pela produção de um vídeo com o objetivo de proporcionar uma experiência mais leve e agradável ao apresentar as informações.

Embora um livro não fosse excessivamente longo, em comparação com a experiência de assistir a um vídeo de 14 minutos, o e-book pareceu menos convidativo. Afinal, o formato de vídeo permite incluir personagens em movimento com variadas expressões faciais, fotografias, objetos vetoriais, uma ampla gama de efeitos visuais e sonoros, e até mesmo incorporar outros vídeos.

Diante disso, uma das estratégias concebidas para aprimorar as experiências no trabalho educativo junto aos servidores responsáveis pelo acompanhamento e intervenção pedagógica no IFBA foi a produção de um vídeoguia conciso na plataforma denominada Canva, que é uma plataforma online de design e comunicação visual que capacita qualquer pessoa a criar uma variedade de materiais gráficos, como publicações para mídias sociais, apresentações, infográficos e vídeos, independentemente de sua experiência prévia em design.

O objetivo do vídeoguia é fornecer orientações mais precisas sobre as funcionalidades do módulo ETEP, considerando que este é pouco divulgado de forma instituicional garantido assim uma melhor difusão relacionada ao seu pontencial.

Não há distinção fundamental entre "vídeoguia" e "tutorial". O termo "vídeoguia" é, essencialmente, uma designação mais informal e sinônimo de vídeo

tutorial, que consiste em um conteúdo audiovisual projetado para instruir o espectador na execução de uma tarefa ou na aquisição de um novo conhecimento. Em geral, apresenta instruções passo a passo acompanhadas de uma narração explicativa, visando à consecução de uma habilidade ou processo específico.

O Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) é um sistema modularizado de informação desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e adotado pelo IFBA, no ano de 2018, como instrumento de gestão para dar suporte à estrutura organizacional da instituição, visando ao desenvolvimento das atividades. Um dos módulos disponíveis no sistema, o Ensino, permite a inserção de dados sobre o rendimento acadêmico discente e o acesso pelos profissionais autorizados.

O Módulo da Equipe Técnico Pedagógica (ETEP) é uma ferramenta do SUAP que permite gerenciar os atendimentos aos discentes, bem como acompanhar as etapas e encaminhamentos necessários para atender às solicitações. O Módulo ETEP possibilita a comunicação integrada entre os setores (coordenadores de curso, Napne, Capne, nutricionista, psicólogo, assistente social, enfermeiro, médicos, assistente de alunos etc.), possibilitando maior a agilidade no repasse das informações e o aprimoramento na consolidação dos dados sobre atendimentos realizados, colaborando para a melhoria da qualidade dos processos que apoiam o ensino-aprendizagem.

Quadro 9 - Principais funcionalidades do ETEP.

Módulo ETEP	• Registros de informações discentes;
	• Armazenamento de dados;
	• Relatório com a possibilidade de acesso e download posterior;
	• Inclusão de solicitação especificando encaminhamentos;
	• envio de mensagem;

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O vídeo intitulado “Vídeoguia: desbravando o módulo ETEP no SUAP” é, portanto, um produto da pesquisa “O módulo equipe técnico pedagógica (Etep) nas ações do trabalho técnico-pedagógico no Ensino Médio Integrado: possibilidades e limites no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”. Sendo a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Catu.

Conforme a CAPES (2016, p. 14), este produto educacional, o vídeo, é classificado na categoria de mídias educacionais, cuja característica principal é “ser definido como uma série de imagens em movimento, desenhadas, modeladas ou geradas por computador” (Cineclick, 2020).

A motivação para esta proposta emana tanto do referencial teórico quanto da análise empírica desta pesquisa. Ambos convergiram ao revelar as dificuldades enfrentadas pelos participantes em acessar as oportunidades de formação em Tecnologia e Educação, disponibilizadas pelo IFBA para os servidores TAEs. Tais dificuldades decorrem, principalmente, das sobrecargas nos setores, frequentemente compostos por um número reduzido de servidores.

Dessa forma, o ProfEPT busca oferecer mais um produto educacional que contribua para a disseminação de conhecimentos sobre os sistemas computacionais modernos na EPT. O pesquisador, por sua vez, almeja fornecer um produto educacional fundamentado nos resultados da pesquisa empreendida.

Os apontamentos para a criação do Vídeoguia foram baseados nas sugestões fornecidas pelos participantes da pesquisa durante a coleta de dados, especificamente a partir das respostas às seguintes questões do questionário:

Quadro 10 - sugestões que embasaram o tema para o Vídeoguia.

Questão	Sugestão
Nº 12	**PED03** – “Dificuldade de manuseio do software/ferramenta/aplicativo”.
Nº 14	**PED02** – “Para melhorar a minha prática e conhecer novas ferramentas”. **Tae01** – “...Contribuiria para aprimorar acompanhamentos pedagógicos de estudantes do ensino médio”.
Nº 15	**PED02** – “para a realização de um minicurso/guia/e-book didático voltado aos profissionais do setor pedagógico...”. **Tae02** – “...Um sistema que permita o compartilhamento e alimentação dos dados e informações por toda equipe multidisciplinar de atendimento ao estudante”. **Tae01** – “TDIC como ferramentas de mediação e personalização do acompanhamento pedagógico”.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Ao analisarmos a categoria nesta pesquisa, percebe-se que a carência de formação continuada para o uso do módulo ETEP produz uma opressão tecnológica, onde o servidor se sente refém do sistema, e sobretudo da mudança ocrridas com a proflifeera massiva das tecnolgias no contexto educacional . Esse dado corrobora a necessidade do produto educacional proposto, no caso o

Vídeoguia, não como um mero manual de instruções, mas como um instrumento de autonomia, tal qual preconizado por Freire (1996) ao discutir a técnica a serviço da humanização.

Diante do desafio de contribuir com o processo formativo dos técnicos-administrativos em educação, a estratégia mais adequada consistiu na criação de um vídeo que demonstra, de forma didática e progressiva, a utilização do módulo ETEP no sistema SUAP. A pertinência dessa escolha reside não na originalidade da ferramenta em si, mas na ressignificação de seu uso no contexto atual dos setores pedagógicos, fomentando a autonomia técnica de cada profissional.

A estrutura do vídeo apresenta instruções claras e envolventes, permitindo que o espectador absorva as informações e continue aprendendo as funcionalidades que podem apoiar no aprimomento do seu trabalho educativo.

No produto, os conteúdos, bem como seus objetivos, focaram em: apresentar uma breve introdução teórica sobre o que é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no vídeo “Vídeoguia: desbravando o módulo ETEP no SUAP”. Adicionalmente, o vídeo explica o trabalho educativo dos Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs) nesta pesquisa, que se concentra no acompanhamento e intervenção pedagógica. Por fim, aborda o SUAP e o ETEP, apresentando as principais funcionalidades deste sistema, conforme detalhado no roteiro no quadro a seguir:

Quadro 11 - Roteiro do produto educacional

Tema	Objetivo
A. Apresentação.	Breve apresentação do mestrando, orientadores, programa do mestrado.
B. O que é a Educação Profissional e Tecnológica?	Explicar o que é? Quais são os níveis, em que conceitos se baseia e o que diz a legislação? Para que o público tenha mais informações sobre que não se trata apenas de formar para o mercado de trabalho.
C. Acompanhamento e intervenção pedagógica	Conhecendo a equipe. Quais as suas ações?
D. O Suap e ETEP.	O que é Suap? O Etep? Qual a potencialidade dessa tecnologia no uso do trabalho da equipe pedagógicas?
E. Conhecendo o ETEP na prática:	
Perguntas e respostas 01	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 02	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 03	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 04	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 05	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 06	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 07	Funcionalidades do ETEP

Perguntas e respostas 08	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 09	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 10	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 11	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 12	Funcionalidades do ETEP
Perguntas e respostas 13	Funcionalidades do ETEP
Agradecimentos.	
Créditos Finais.	

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa em diversos sites para avaliar os recursos oferecidos por cada um, bem como os custos para a obtenção de uma licença, se necessário. Após diversas buscas e comparações, a escolha para a edição do vídeo principal recaiu sobre o Canva[4], por se destacar tanto pela amplitude de suas funcionalidades quanto pela possibilidade de adquirir o plano profissional, como docente e estudante na versão premium, bastando apenas realizar um cadastro na plataforma, utilizando um dos perfis mencionados. Já para a edição dos vídeos curtos, optou-se pelo Capcut[5]; para a criação dos personagens, o Gemini[6]; e para a criação da voz da narração, o Elevenlabs, todos também disponíveis de forma gratuita nos sites onde estão hospedados.

No segundo semestre de 2024, aconteceu a segunda formação oferecida pelo Departamento Pedagógico de Assistência Estudantil (Depae) do *campus* Eunápolis, voltada ao tema da tecnologia, especificamente o uso do ETEP. Tal formação se justificou pela dificuldade no processo de comunicação entre os servidores locais que fazem algum tipo de atendimento discente na instituição e, sobretudo, pela pouca divulgação e material sobre o módulo ETEP por parte da gestão do IFBA.

Sendo assim, a formação ocorreu com a reflexão e o compartilhamento das funcionalidades do módulo através das profissionais convidados do setor pedagógico do *campus* Juazeiro, que já utiliza o ETEP por um longo período, embasando e conferindo segurança à prática pedagógica ao revelar funcionalidades até então não exploradas no manual institucional.

Durante a formação, conduzida pela pedagoga convidada do *campus* Juazeiro, foi aberto um espaço para a troca de informações, onde surgiram novos dados relacionados ao ETEP. Essas informações foram apresentadas tanto pelo

[4] https://www.canva.com
[5] https://www.capcut.com
[6] https://gemini.google.br

setor de Juazeiro quanto pelas demais pessoas presentes na formação.

Diante disso, optou-se por definir como conteúdo principal do Videoguia, sob o título “Conhecendo o ETEP na prática”, a condensação dessas informações que geraram conhecimentos sobre o ETEP. O objetivo é que o vídeo sirva como um complemento às ações dos setores após sua divulgação. Toda a produção foi realizada pelo autor dessa pesquisa de mestrado em conjunto com dois editores de vídeo e imagem contratados.

A vinculação deste produto não é diretamente com a área de ensino, mas de forma indireta, por estar ligada ao apoio ao ensino. Sendo assim, o público-alvo deste produto é a comunidade escolar, ou seja, a equipe técnico-pedagógica, bem como os demais profissionais que compõem uma equipe multidisciplinar, que assessora e dá suporte aos docentes e também realiza, dentro de suas atribuições legais, o atendimento e orientação aos discentes e seus familiares.

5.2.1 Publicação e divulgação

Após 3 meses de produção, o produto foi publicado na plataforma de vídeos YouTube, no link: https://youtu.be/ZZM6Nj1bY8U?si=8eY-AiGpLkCuICq, e está disponível de forma pública e gratuita na internet.

5.3 Avaliação do produto técnico e tecnológico.

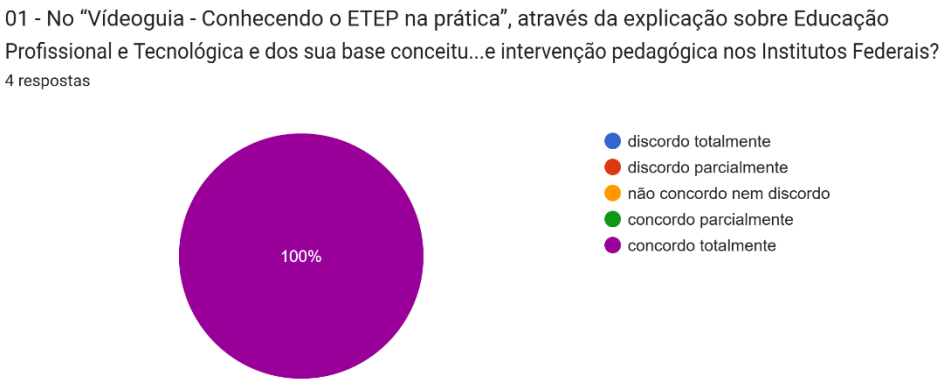
O produto foi cuidadosamente elaborado e testado em várias ocasiões, tanto pela equipe de produção quanto pelos/as participantes da pesquisa, durante os meses de outubro e novembro. Após a publicação na plataforma YouTube, um e-mail foi enviado aos/às participantes para divulgar o Videoguia e solicitar sua avaliação por meio de um formulário (Apêndice B). O formulário continha 11 perguntas destinadas à avaliação do produto educacional.

O produto ficou sob avaliação por um período de 20 dias, de 12/10/2025 a 31/10/2025. Ao final, obteve-se quatro respondentes, sendo que todos/as também participaram da coleta de dados que originou este produto educacional. Um número reduzido de respostas já era esperado e compreensível neste período, uma vez que muitos setores estavam envolvidos nos conselhos de classe, na 22ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e em outras comissões relevantes para a participação dos profissionais envolvidos. Além disso, o período de avaliação coincidiu com o usufruto das férias de muitos servidores. A seguir,

apresenta-se a tabulação das respostas pelos participantes.

Na questão 1 do questionário de avaliação do produto educacional, referente ao conteúdo sobre “conhecer o ETEP na prática”, (se) através da explicação sobre Educação Profissional e Tecnológica e da base conceitual (o vídeo) possibilitou compreender a importância do trabalho educativo efetuado através do acompanhamento e intervenção pedagógica nos Institutos Federais?”, a maioria (100%), com 4 respostas dos participantes avaliadores, concordou totalmente, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 12 - A importância do trabalho educativo.



Fonte: Dados do Questionário de Avaliação (2025).

Nas questões de dois e sete do questionário de avaliação do produto educacional, referentes aos aspectos apresentados no conteúdo do videoguia, a maioria (100%) respondeu que concordou totalmente em relação aos aspectos elencados, conforme quadro a seguir:

Quadro 12 - Aspectos apresentados no conteúdo.

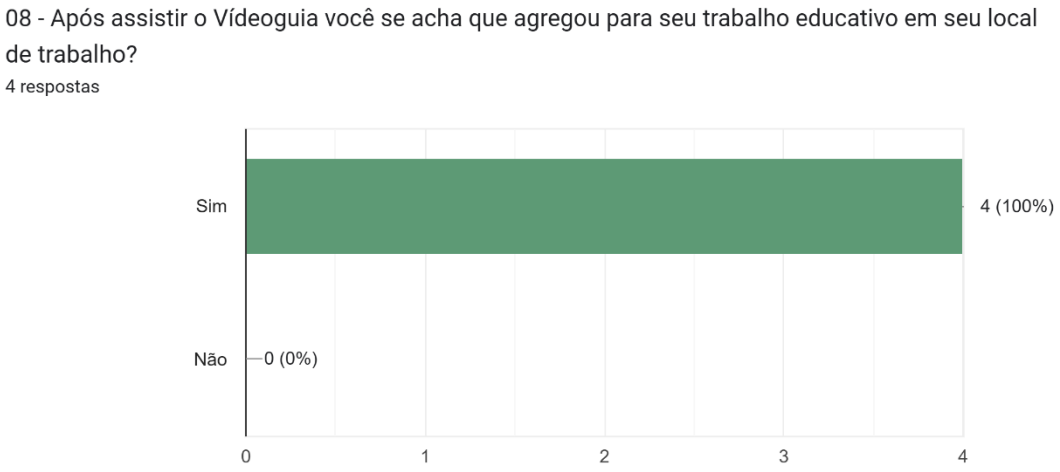
Questão:	Critério avaliado
2 - Apresentou de forma clara e objetiva as funcionalidades.	concordo totalmente
3 - A narração permitiu um bom entendimento.	concordo totalmente
4 - As imagens facilitam a compreensão dos assuntos.	concordo totalmente
5 - O tempo de duração é ideal para explicar os assuntos.	concordo totalmente
6 – Apresentou linguagem de fácil entendimento e apropriada.	concordo totalmente
7 - É atrativo e prende a atenção de quem assiste.	concordo totalmente

Fonte: Dados do Questionário de Avaliação (2025).

Após assistirem ao Videoguia, foi perguntado se este teve a capacidade de agregar valor ao trabalho educativo no local de trabalho do participante avaliador. A

totalidade (100%) respondeu afirmativamente, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 13 - Capacidade de agregar valor.

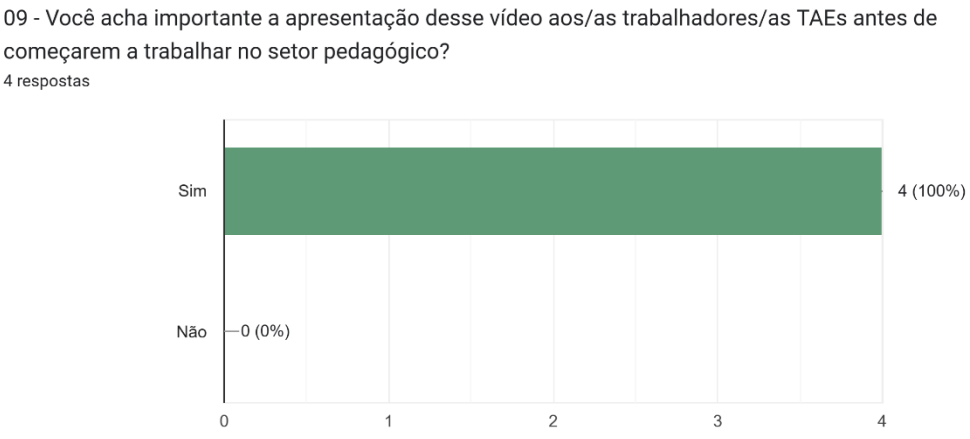


Fonte: Dados do Questionário de Avaliação (2025).

Embora todos os quatro participantes avaliadores tenham concordado e afirmado ser importante a apresentação deste vídeo aos trabalhadores TAEs antes de iniciarem suas atividades no setor pedagógico do IFBA, nenhum deles adicionou comentários ao responderem à pergunta, como é visto no gráfico abaixo:

Gráfico 14 – Importância da apresentação do vídeo.

.



Fonte: Dados do Questionário de Avaliação (2025).

De forma geral, na penúltima questão, os quatro respondentes concordaram

que o Videoguia pode ser considerado um recurso potenciador, Isto porque o uso das tecnologias digitais pode auxiliar o trabalhador a ressignificar sua prática e seu ambiente de trabalho, fornecendo-lhe ferramentas mais técnicas e operacionais para o enfrentamento das demandas. Adicionalmente, dois participantes sugeriram uma revisão do texto em algumas legendas, apontando a necessidade de correções no sincronismo do tempo e em aspectos gramaticais pontuais. No entanto, afirmaram que essas pequenas falhas não comprometem a compreensão geral do conteúdo.

Essas sugestões foram prontamente atendidas antes da escrita final da dissertação e da entrega à banca avaliadora.

Na questão final, emergiram elogios e sugestões sobre o produto educacional “Vídeoguia - Conhecendo o ETEP na prática”, conforme evidenciado nos comentários a seguir:

Quadro 13 - Sugestões e elogios.

Questão	Feedback
Nº 11	PED01 – “Quero parabenizá-la pelo belíssimo trabalho e agradecer pelas gentis palavras nas considerações finais. Acredito que devemos sempre cultivar o espírito de parceria e colaboração em nosso ambiente de trabalho, e me sinto muito feliz e honrada por ter contribuído para esta produção, que será fundamental no esclarecimento e na formação de docentes e TAEs. Estou na expectativa de, após a aprovação, que certamente virá, poder conhecer a versão final para compartilhar ou até utilizar o produto em nossos eventos de formação. Minha gratidão e parabéns pela excelente escolha do tema!”. PED02 – “Parabéns pelo excelente trabalho. O vídeo poderá ajudar a popularizar o uso do ETEP no Instituto Federal. O ETEP é uma ferramenta muito útil e pode auxiliar na política de permanência e êxito dos *campi*”. Tae01 **-** “Um trabalho enriquecedor e de grande contribuição para nós, profissionais dos setores pedagógicos. Parabéns!”.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Assim, a presente avaliação do produto educacional denominado "Videoguia - Conhecendo o ETEP na prática", conforme os apontamentos aqui apresentados, permite inferir a importância do produto educacional na busca por soluções no trabalho educativo das equipes pesquisadas, bem como de outras equipes em diferentes *campi* onde o pesquisador está inserido. Para que este produto cumprisse sua finalidade, foi necessário que o pesquisador percorresse um caminho desde a concepção da ideia até a elaboração e aplicação do produto. Neste percurso, argumenta-se a importância da participação dos sujeitos destinatários na elaboração do produto, aproximando-nos das ideias centrais de

Paulo Freire, que abordou as tecnologias com um viés para o seu uso de forma reconstrutiva e crítica, promovendo a criatividade, o diálogo, o trabalho coletivo e a geração de produções e transformações sociais. Essa abordagem possui a capacidade de disseminar valores emancipatórios, rompendo com a reprodução por simples imersão tecnológica,mas conferindo um valor ao trabalho, o trabalho educativo dos TAEs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do instrumento aplicado nesta pesquisa aos trabalhadores em educação que fazem parte das equipes pedagógicas e que desenvolvem a categoria trabalho por meio do acompanhamento e da intervenção pedagógica no ano letivo de 2023, verificou-se que o trabalho educativo realizado no âmbito do IFBA, embora ainda careça de regulamentação institucional que permita aos profissionais maiores segurança e respaldo no exercício de suas funções, apresenta características similares às observadas em outros setores dos *campi*, seja em relação ao acompanhamento discente, seja quanto ao uso dos processos internos.

Os profissionais das equipes pedagógicas demonstraram adotar diferentes estratégias para os acompanhamentos e as intervenções pedagógicas, tais como atendimentos individuais, coletivos e acompanhamento de representantes discentes, sobretudo diante do número reduzido de servidores que compõem as equipes. O encaminhamento realizado por docentes, coordenações de curso e resultados dos conselhos de classe, assim como a demanda espontânea por parte dos/as discentes, figuraram como os principais motivadores para a realização e configuração do trabalho educativo dos TAEs elencados nesta pesquisa.

Além disso, a utilização do sistema de informação SUAP, por meio do módulo ETEP, revelou-se uma estratégia com potencial para auxiliar e facilitar tanto o registro dos atendimentos realizados quanto o fluxo dos encaminhamentos entre setores, ainda que não se configure propriamente como uma inovação, mas sim como uma ressignificação para o contexto atual.

Como fatores limitantes, foram pontuados a sobrecarga de trabalho dos (as) servidores (as) e de atividades acadêmicas dos/as discentes, aspectos que impactavam decisivamente na realização dos atendimentos pedagógicos, especialmente em relação ao fator tempo. Do mesmo modo, a ausência de um ambiente propício para a realização dos atendimentos, com conforto e discrição, impactava negativamente a execução desse trabalho, evidenciando a influência do fator espaço.

As equipes também sinalizaram sentir falta de reuniões pedagógicas voltadas especificamente para discutir o trabalho realizado pelos setores, tanto em nível micro, no próprio campus, quanto em nível institucional, entre os campi. Ademais, a necessidade de formação continuada para lidar de maneira mais adequada com o

acompanhamento e a intervenção pedagógica no EMI, bem como para conhecer estratégias inovadoras com potencial de implementação no trabalho, também apareceu de forma recorrente nas respostas dos participantes.

Ainda nesse contexto, foram destacados fatores limitantes relacionados à carência de investimentos, resultando na falta de recursos e/ou equipamentos, em uma internet ineficiente para realização das conexões e na necessidade de escolha de um software educativo adequado. Tais aspectos impactavam diretamente a realização dos acompanhamentos e das intervenções pedagógicas.

As equipes também sinalizaram a necessidade de capacitações voltadas especificamente para metodologias adequadas de acompanhamento e intervenção, bem como para o manuseio de softwares, ferramentas e aplicativos, tanto nos campi específicos quanto em nível institucional. Além disso, ressaltaram a importância da formação continuada para aprimorar o acompanhamento e a intervenção pedagógica na EPT, assim como para conhecer estratégias inovadoras passíveis de implementação no trabalho dos setores pedagógicos, considerando que as demandas atuais e a sobrecarga de trabalho frequentemente impedem uma participação mais efetiva nesses momentos formativos.

Além disso, as estratégias desenvolvidas por cada campus para organização e efetivação dos acompanhamentos e das intervenções pedagógicas mostraram-se significativas. Contudo, observou-se dificuldade quanto ao gerenciamento dos atendimentos, tanto no acompanhamento das etapas quanto nos encaminhamentos necessários para atender às demandas discentes por parte dos servidores responsáveis pela realização dos acompanhamentos e das intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, o módulo da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) figurou como um importante foco de interesse no que se refere à organização e ao trâmite dessas atividades e documentos relacionados ao trabalho das equipes. Paralelamente, a insatisfação com o suporte institucional oferecido para o trabalho de atendimento e acompanhamento pedagógico, diante das tecnologias emergentes no contexto do IFBA, revelou-se um aspecto preocupante para os participantes.

A experiência da equipe pedagógica do campus Juazeiro com a utilização do ETEP para organização das atividades do trabalho educativo no setor pedagógico durante os anos de 2023 e 2024 revelou-se positiva. Embora se trate de uma ação estritamente local e de iniciativa dos componentes das equipes pedagógicas de

Juazeiro, a experiência sinalizou para a viabilidade do desenvolvimento de um produto técnico e tecnológico, tendo como referência a plataforma SUAP, que é institucional e assegura os requisitos necessários de segurança da informação e comunicação.

Ademais, a qualidade e a diversidade dos instrumentos pedagógicos utilizados pelas equipes sinalizaram caminhos para a construção de um produto educacional verdadeiramente conectado às necessidades dos campi frente ao atendimento pedagógico ali desenvolvido, guardando potencial para agregar grande parte dos recursos e estratégias empregados nos ambientes virtuais pelas equipes em uma solução inovadora.

No decorrer da pesquisa, principalmente nas respostas oriundas do questionário aplicado aos participantes, também foi observado que estes demonstraram possuir conhecimento prévio acerca do conceito de tecnologias na educação. Além disso, percebeu-se que os participantes se mostraram receptivos à proposta de aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões tecnológicas que possam potencializar o acompanhamento e a intervenção pedagógica como suporte estratégico no trabalho educativo dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais.

O resultado mostrou que os participantes conseguiram vislumbrar e projetar, no uso dessas ferramentas, um grau de valoração positivo frente às práticas voltadas ao acompanhamento e à intervenção pedagógica, considerando que seu uso facilita os processos realizados pelos TAEs. É importante destacar que nenhum dos participantes sinalizou aspectos negativos em relação ao uso das tecnologias como recurso e ferramenta por parte dos setores.

Ainda assim, evidenciando o desejo de implementação mais efetiva dessas tecnologias, os participantes sentiram-se à vontade para registrar e compartilhar suas impressões e dificuldades no que se refere ao tema pesquisado, demonstrando o cumprimento de um dos propósitos dos objetivos específicos da pesquisa: identificar as dificuldades e os obstáculos institucionais encontrados no trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica.

A partir dessa experiência, depreendeu-se que a utilização de ferramentas tecnológicas, como um sistema de informação computadorizado, despertou curiosidade e interesse nos participantes desde o convite inicial para participação nesta pesquisa. O tema foi considerado instigante, desafiador e exequível, embora

os participantes demonstrassem dificuldades em transcender o senso comum ao refletirem sobre sua aplicabilidade prática, especialmente diante das condições objetivas da instituição, o que se mostra natural frente a um tema ainda pouco explorado.

Ao serem convidados a opinar sobre uma capacitação voltada à ampliação dos conhecimentos relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas e de tecnologias computacionais conectadas em rede como suporte aos processos de trabalho na gestão pedagógica, bem como sobre o atendimento de suas expectativas, a maioria dos participantes respondeu positivamente.

Nesse sentido, declararam que as contribuições acerca do desenvolvimento de uma solução tecnológica pautada nas ambiências proporcionadas pelos sistemas de informação atenderam e até extrapolaram as expectativas, conforme pode ser observado na seção de avaliação do produto educacional surgido durante o contexto desta pesquisa.

Dessa forma, a realização deste trabalho permitiu compreender e evidenciar as potencialidades da tecnologia como mediação de espaços organizacionais, sobretudo na EPT. Entre essas potencialidades se destacam a agilidade nos processos administrativos, a integração de dados e informações, a possibilidade de criação de sistemas integrados que permitem o compartilhamento de dados entre diferentes setores, bem como o registro e a sistematização eficiente de informações.

Além disso, o uso de sistemas e ferramentas tecnológicas proporciona uma base de dados organizada, acessível e com acesso rápido e preciso às informações dos estudantes, contribuindo para dinamizar e qualificar ainda mais o trabalho de acompanhamento e intervenção pedagógica.

Dentre as limitações, é possível apontar o impacto do fator novidade do tema no contexto educacional, ocasionando algumas distorções e compreensões distintas acerca dos conceitos relacionados ao seu uso. Soma-se a isso a necessidade de aprofundamento teórico para apropriação dos conceitos, a fim de compreender seus elementos potencializadores e pensar formas de aplicação em outros contextos, aspecto diretamente relacionado à necessidade de formação continuada para lidar com as mudanças.

Da mesma forma, ressalta-se ser primordial que os TAEs sejam detentores de conhecimentos consolidados acerca das bases conceituais da EPT e das temáticas pertinentes às discussões teóricas realizadas nesse campo educacional. Portanto,

faz-se necessária a criação de estratégias que possibilitem o acesso aos conhecimentos relacionados às mais variadas temáticas do contexto educacional, demandando uma formação mais sólida sobre esses temas.

Diante da carência de formações sistemáticas no âmbito do IFBA acerca das múltiplas temáticas que atravessam o trabalho pedagógico, especialmente no que se refere ao uso dos sistemas de informação institucionais, como o módulo ETEP, evidencia-se a necessidade de maior articulação institucional para o planejamento e a oferta de ações formativas continuadas. Nesse sentido, considera-se que setores como a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), em articulação com a Diretoria de Gestão de Pessoas e os setores pedagógicos dos campi, poderiam assumir papel estratégico na coordenação dessas formações, promovendo políticas institucionais permanentes voltadas à qualificação dos TAEs e demais profissionais da educação.

Além disso, alternativas como a criação de grupos de trabalho intercampi, comunidades colaborativas de aprendizagem, ciclos formativos periódicos, cursos de curta duração na modalidade híbrida, oficinas práticas sobre o uso do ETEP e produção de materiais orientadores digitais podem contribuir significativamente para fortalecer o domínio técnico e pedagógico dessas ferramentas. Soma-se a isso a possibilidade de institucionalização de espaços permanentes de troca de experiências entre as equipes pedagógicas, favorecendo a socialização de práticas exitosas e a construção coletiva de estratégias voltadas à melhoria dos processos de acompanhamento e intervenção pedagógica na EPT.

Ainda, frente às possibilidades e limitações relacionadas ao uso do módulo ETEP no contexto do trabalho pedagógico, torna-se fundamental destacar o papel estratégico da gestão das equipes de TAEs na condução dos processos de escolha, implementação e consolidação de sistemas de informação institucionais. Isso porque a adoção de ferramentas tecnológicas no âmbito da gestão pedagógica não pode ocorrer de forma verticalizada ou desarticulada das realidades concretas vivenciadas pelos profissionais que executam diariamente os acompanhamentos e as intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, a participação ativa das equipes técnico-pedagógicas nos processos decisórios relacionados ao uso do ETEP revela-se essencial para que o sistema consiga dialogar com as demandas reais dos campi, respeitando suas especificidades, limitações estruturais e dinâmicas de trabalho. Além disso, cabe à

gestão institucional promover condições objetivas para que esses profissionais possam utilizar tais ferramentas de maneira crítica, qualificada e integrada às finalidades educativas da EPT, garantindo suporte técnico, formação continuada e espaços de escuta e avaliação permanente.

Assim, diante das possibilidades futuras de ampliação e aperfeiçoamento do ETEP, a atuação da gestão das equipes de TAEs torna-se decisiva para transformar o sistema não apenas em um instrumento burocrático de registro, mas em uma ferramenta efetivamente mediadora, organizadora e potencializadora do trabalho pedagógico desenvolvido nos Institutos Federais.

Diante desses resultados, é possível afirmar que a pesquisa e o produto a ela relacionado cumpriram o propósito de contribuir para a compreensão dessas ferramentas como suportes mediadores na interação da prática do corpo técnico-pedagógico com o propósito de acompanhamento aos discentes do Ensino Médio Integrado. Além disso, o produto pode estar à disposição das equipes pedagógicas não apenas do IFBA, mas também como ferramenta de trabalho para consolidação do atendimento pedagógico enquanto importante aliado no processo de emancipação dos homens e mulheres trabalhadores da educação.

Contudo, a missão não se encerra com o fechamento deste ciclo, permanecendo múltiplas possibilidades de ampliação e aprofundamento do conteúdo aqui apresentado. Entre elas, destacam-se a publicação dos resultados em periódicos de circulação nacional, a socialização dos resultados e do material produzido com os atores e a comunidade do IFBA, a disponibilização do produto educacional na plataforma EduCapes e a apresentação dos resultados em eventos internos do IFBA, a exemplo do convite já sinalizado para apresentação na Jornada Pedagógica do campus em que o pesquisador está lotado atualmente.

Contudo, a missão não se encerra com o fechamento deste ciclo, permanecendo múltiplas possibilidades de ampliação e aprofundamento do conteúdo aqui apresentado. Entre elas, destacam-se a publicação dos resultados em periódicos de circulação nacional, a socialização dos resultados e do material produzido com os atores e a comunidade do IFBA, a disponibilização do produto educacional na plataforma EduCapes e a apresentação dos resultados em eventos internos do IFBA, a exemplo do convite já sinalizado para apresentação na Jornada Pedagógica do campus em que o pesquisador está lotado atualmente.

Nesse contexto, as próprias limitações e inquietações evidenciadas durante o

desenvolvimento desta investigação revelaram caminhos promissores para futuras pesquisas, especialmente em nível de doutorado. Algumas lacunas identificadas ao longo do estudo podem servir como importantes possibilidades de aprofundamento, sobretudo considerando os limites metodológicos assumidos nesta pesquisa, como o recorte institucional específico, o número de participantes e a predominância de dados oriundos de questionários.

Entre os aspectos que podem ser aprofundados, destaca-se inicialmente a necessidade de investigações de natureza longitudinal, capazes de acompanhar, ao longo de diferentes anos letivos, os impactos da utilização do módulo ETEP e de outras tecnologias digitais no trabalho pedagógico desenvolvido pelos TAEs. Tal perspectiva permitiria compreender não apenas percepções imediatas dos participantes, mas também mudanças efetivas nas práticas institucionais, nos fluxos de trabalho e nos resultados relacionados ao acompanhamento discente.

Além disso, futuras pesquisas poderiam ampliar o universo investigado para outros Institutos Federais ou mesmo outras redes de educação profissional, possibilitando estudos comparativos entre contextos institucionais distintos. Esse movimento contribuiria para identificar semelhanças, especificidades locais e diferentes formas de apropriação das tecnologias nos setores pedagógicos da EPT.

Do ponto de vista metodológico, o uso predominante de questionários pode ser aprofundado, em nível de doutorado, por meio de abordagens qualitativas mais densas, como etnografias institucionais, observação participante, grupos focais e entrevistas narrativas. Essas estratégias permitiriam captar aspectos subjetivos, conflitos, resistências e dinâmicas cotidianas que nem sempre emergem em instrumentos mais estruturados.

Também se evidencia como possibilidade de aprofundamento a investigação acerca das relações entre tecnologia, trabalho e poder institucional, especialmente a partir de referenciais críticos da tecnologia. Estudos futuros poderiam analisar de forma mais aprofundada como os sistemas de informação influenciam processos decisórios, controle institucional, padronização de práticas e redefinição do trabalho pedagógico dos TAEs no contexto da EPT.

Outra dimensão ainda pouco explorada nesta pesquisa diz respeito às condições objetivas de infraestrutura tecnológica dos campi. Assim, investigações futuras poderiam analisar de maneira mais detalhada como desigualdades estruturais, acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e políticas

institucionais de investimento impactam diretamente as possibilidades de implementação e consolidação de tecnologias nos setores pedagógicos.

Além disso, uma agenda de pesquisa em nível de doutorado pode explorar o desenvolvimento, a validação e a avaliação sistemática de produtos educacionais digitais voltados especificamente para os setores pedagógicos da EPT. Isso permitiria não apenas investigar a viabilidade técnica das ferramentas, mas também avaliar seus impactos pedagógicos, administrativos e organizacionais em diferentes contextos institucionais.

Considera-se relevante aprofundar as discussões acerca da formação dos TAEs para atuação em contextos mediados por tecnologias digitais. Pesquisas futuras poderão investigar quais competências tecnológicas, pedagógicas e organizacionais são necessárias para fortalecer a atuação desses profissionais frente as transformações contemporâneas da gestão pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica.

O enlace temático entre as tecnologias e a EPT mostra-se fundamental para preparar indivíduos para o mundo do trabalho, integrando teoria e prática de forma harmoniosa. Ao serem disponibilizados de maneira ressignificada, esses recursos oferecem aos profissionais da educação, sobretudo aos TAEs participantes desta pesquisa, um enriquecimento do trabalho pedagógico-administrativo realizado, permitindo o desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimentos práticos.

Em suma, a compreensão do uso tecnológico, de suas potencialidades e limitações, pode fortalecer a EPT ao integrar conhecimento técnico e formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Diante disso, evidencia-se que a tecnologia se entrelaça com a educação na EPT de maneiras diversas e potentes, sendo uma delas a possibilidade de reconfiguração do trabalho educativo dos TAEs.

Quando contextualizadas no EMI e na EPT, essas tecnologias podem servir como uma ponte facilitadora da articulação entre os conceitos de trabalho, educação e tecnologias. Essa articulação é essencial para promover uma ambiência voltada à emancipação, proporcionando um aprendizado significativo e adaptável às exigências da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a ressignificação e a aplicação dessas tecnologias no contexto da EPT representam uma oportunidade de ampliar horizontes em direção a uma educação emancipadora e libertadora das amarras hegemônicas.

Assim sendo, e convictos de que, no contexto do trabalho desenvolvido pelos profissionais participantes desta pesquisa, o uso do módulo Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) nas ações do trabalho técnico-pedagógico representa uma ferramenta valiosa, reafirma-se a premissa expressa no título desta investigação: embora os limites sejam reais, as possibilidades sinalizam caminhos para a superação no contexto do processo educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Neves de; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. O **pedagogo e sua atuação profissional**: repensando a prática a partir de uma postura investigativa. Revista Educitec, n. 2, p. 1-8, dez. 2015.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANJOS, Thaiana Machado dos. **Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-Administrativos em Educação do IFRS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2018.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline *et al*. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BACHETI, L. S. P.; OLIVEIRA, A. J. Pedagogo no PROEJA: identidades e saberes. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2011.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BHARADWAJ, A. et al. **Digital Business Strategy**: Toward a Next Generation of Insights. MIS Quarterly, 2013.

BONFIM, Patrícia Vieira; MARQUES, Débora Mota; GLÓRIA, Geovani Falconi. Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Revista Aleph**, 2015.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S. As contribuições da prática pedagógica do pedagogo pela qualidade da educação profissional dos IFETs de Santa Catarina – SC. **Revista SICT-Sul**, Criciúma, SC, v. 2, n. 2, ed. especial, p. 566-577, 2013.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO: 2010. 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973**. Dispõe sobre o Grupo –

Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere o art. 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 1973a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72493.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970**. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm. Acesso em: 8 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-Lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1987a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7596.htm. Acesso em: 8 mar. 2026.

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, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005**. Institui o Plano Especial de Cargos da Cultura e a Gratificação Específica de Atividade Cultural – GEAC, cria cargos de provimento efetivo, altera dispositivos legais e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/leis/lei11233.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.
BRASIL. Manual de Estruturas Organizacionais do Poder Executivo Federal. Brasília: Ministério da Economia, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes indutoras da oferta de**

cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena os funcionários da escola**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de Área 46: Ensino. Brasília: CAPES, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 8 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 8 mar. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987**. Expede normas complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987c. Boletim de Serviço do Ministério da Educação, Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. R**esolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

BROWN, M. **Put Data and Analytics to Work in Higher Education to Impact Student Success. Gartner Research**, 2022. Disponível em: https://www.gartner.com/document/4021372. Acesso em: 8 jun. 2026.

CALDAS, Djalma de Souza. **Relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica: indicativos para a formação do gestor escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/476? Acesso em: 8 mar. 2026.

CANDINHO, Amanda Alves Mateus; SCHMITZ, Hellen Uliano Blazius; MEDEIROS, Marli de; SILVA, Patrícia Pereira; GABRIEL, Sarita Gonçalves. Uso de ferramentas digitais na gestão escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 592-608, jan. 2025. DOI:

https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17867. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17867. Acesso em: 8 mar. 2026.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 65-74, 2014. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2014.1997. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997. Acesso em: 8 mar. 2026.

CINECLICK. **Animações**: como a adaptação vai muito além da fantasia. 2020.

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos programas de educação integral. **Educação em Revista**, 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão em educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: UFMT, 2012.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: o que se fala? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FORRESTER, Vivienne V. Sistemas de informação para gestão escolar: desafios à tomada de decisões educacionais produzindo na era do Big Data. [S. l.]: [s. n.], 2019.

FRANÇA, Elícia Sodré; SANCHEZ, Liliane Barreira. A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá: Campus Macapá. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 8, n. 15, p. 7-27, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). A **experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, n. 3, 2005.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; FERREIRA, Liliana Soares; RIBAS, João Francisco Magno. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. Educação, v. 38, n. 3, p. 553-564, 2013.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária**: interação entre educação do campo e

desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina). 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

GALLAGHER, Lawrence; MEANS, Barbara; PADILLA, Christine. **Teachers' use of student data systems to improve instruction**: 2005 to 2007. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia, 2006.

HAFFKE, Ingmar; KALGOVAS, Bradley; BENLIAN, Alexander. The transformative role of bimodal IT in an era of digital business. In: Hawaii International Conference on System Sciences, 50., 2017, Waikoloa Village, Hawaii. **Proceedings** [...] Waikoloa Village: HICSS, 2017. p. 5460-5469. DOI: 10.24251/HICSS.2017.660. Disponível em: https://aisel.aisnet.org/hicss-50/os/practice-based_research/10/. Acesso em: 8 mar. 2026.

HANELT, Andréas et al. Digital M&A, digital innovation, and firm performance: an empirical investigation. European **Journal of Information Systems**, v. 30, n. 1, p. 3-26, 2021.

HESSEL, A. M. D. **Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024**. Salvador: IFBA, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/pdi-2020-2024. Acesso em: 8 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução nº 13, de 29 de março de 2016**. Aprova as Diretrizes Institucionais do Trabalho do Pedagogo no IFBA.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KICH, Sabrina Raquel. Era digital: as funções dos gestores escolares nesse contexto. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES DOS

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 3., 2022. **Anais** [...]. Lajeado: Univates, 2023. p. 56-59.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane P. **Sistemas de informação de gestão**. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

LE MOIGNE, Jean-Louis. La théorie du système d'information organisationnel. **Informatique et Gestion**, Paris, n. 102, p. 11-21, dez. 1978.

LEÃO, Roberto Franklin. Organização e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte**. Os técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal do Paraná**: em busca de sua identidade profissional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Cláudia de Medeiros; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. A construção histórica do perfil e papéis profissionais de pedagogos da educação profissional de Sergipe. **Revista Interfaces Científicas**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜCK, Heloísa. D**imensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Osvaldo dos Santos; FREITAS, Neylce F. Tecnologia, educação e gestão escolar. **Revista Foco**, v. 17, n. 12, 2024.

MAGALHÃES, Caroline Stéphanie Campos Arimatéia. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT**: consensos e dissensos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – IFRN, Natal, 2016.

MANDINACH, Ellen B.; GUMMER, Edith S. A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. **Educational Researcher**, v. 42, n. 1, p. 30-37, 2013.

MAPA, Giselle Freitas; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. Os técnico-administrativos em educação (TAE) e sua participação como educadores na perspectiva da formação integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, 2024.

MARÇAL, Fábio Azambuja; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. O ensino integrado no IFRS e seus potenciais de enfrentamento à dualidade. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**. Brasília: IFB, 2017.

MARTINS, Suzeti Aparecida Juliani; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Ensino médio/educação profissional**: a serviço de quem? Paraná: PDE, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Ana Lídia Braga. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ANPAE, 2012. **Formação e valorização de profissionais da educação**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2012. Disponível em: https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/AS-PR%C3%81TICAS-EDUCATIVAS-DESENVOLVIDAS-POR-PEDAGOGOS.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Funcionários de escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. 4. ed. Cuiabá: UFMT, 2012.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 79-97, 2014.

MORAN, José Manuel. Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NEW, Joshua. **Building a data-driven education system in the United States**. Washington, DC: Center for Data Innovation, 2016. Disponível em: https://datainnovation.org/2016/11/building-a-data-driven-education-system-in-the-united-states/. Acesso em: 8 mar. 2026.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018.

OLIVEIRA, Josileia Curty de; OLIVEIRA, D. S.; SILVA, M. A.; et al. Departamentalização nas estruturas organizacionais das universidades federais brasileiras: dos modelos clássicos aos contemporâneos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 15., 2018, Sucre, Bolívia. **Anais** [...]. Ponta Grossa: UEPG, 2018. p. 1-18.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2010.

PAIVA, C. M. Modelos de gestão da informação em ambientes educacionais digitais. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2017.

PEREIRA, I. A. Gestão Escolar e as Diretrizes para a Formação de Líderes Educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, Pércio Carvalho. **Sistema unificado de administração pública (SUAP)**: um projeto pela inovação e transformação digital na gestão educacional. 2023. Caso de ensino (Mestrado Profissional em Gestão para a Competitividade) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/items/18a53624-1560-4f47-b08e-d6c6c571aa61. Acesso em: 8 mar. 2026.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIO, Alessandra. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II:** história, identidade e limites de atuação. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/PIO_Alessandra.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 8 mar. 2026.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (org.). **ChatGPT e outras inteligências artificiais**: práticas educativas na cibercultura. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2024.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação, cultura digital e inovação**. Salvador:

EDUFBA, 2011.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

REIS, Carlos. **Planejamento estratégico de sistemas de informação**. Lisboa: Presença, 1993.

ROQUE, Alberto; COSTA, Jorge Adelino. A gestão da informação no contexto da gestão escolar. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 7, n. 2, 2006.

SANT'ANA, Wallace Pereira. **O trabalho do pedagogo TAE na coordenação de apoio pedagógico ao discente do Instituto Federal de Goiás**: reflexões, desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.1285. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/1285. Acesso em: 8 mar. 2026.

SANTOS, Larissa de Queiroz. Embarque nessa trip: gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do ensino médio integrado no Instituto Federal Baiano. **Cadernos Macambira**, v. 8, n. especial 1, p. 345-353, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIFTER, Catherine C.; NUNNERY, John A.; ROSS, Steven M.; MOLLETT, Linda; DORMAN, Gail. Data-driven decision making: facilitating teacher use of student data to inform classroom instruction. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Norfolk, v. 14, n. 4, p. 419-432, 2014. Disponível em: https://citejournal.org/volume-14/issue-4-14/general/data-driven-decision-making-facilitating-teacher-use-of-student-data-to-inform-classroom-instruction/. Acesso em: 8 mar. 2026.

SHAH, Madiha. Impact of management information systems (MIS) on school administration: what the literature says. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 116, p. 2799-2804, 2014. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.659. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270847103_Impact_of_Management_Information_Systems_MIS_on_School_Administration_What_the_Literature_Says. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Alexandra Virgínia Valente da; COSTA, Arlindo. Inteligência artificial na educação: aliada ou ameaça para o professor? **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 1, p. 70-74, 2024.

SILVA, Edivania Maria da. **Trabalho, educação e reprodução social**: das sociedades pré-capitalistas ao capitalismo. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3423. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA, Juliana de Cássia Maciel. **Os Técnicos em Assuntos Educacionais**: compreendendo o seu lugar de pertencimento na articulação dos processos educativos na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/383. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA, Juarez Bento; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

SILVA, Lourival do Nascimento; NADAL, Beatriz Gomes. A participação do funcionário, enquanto educador, em processos de gestão escolar democrática e participativa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2018. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uepg_lourivaldonascimentoesilva.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA, Silvana de Alencar; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação. **Educação em Questão**, v. 58, n. 58, p. 1-21, 2020.

SOUSA, António. **Introdução à gestão**: uma abordagem sistémica. Lisboa: Verbo, 1990.

SOUZA, Carolina Ribeiro de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. In: **COLÓQUIO NACIONAL: PRÁTICAS INTEGRADORAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, 3., 2015, Natal. Anais [...]. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-26.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

SOUZA, Eliete Regina de. **O uso da tecnologia digital na educação**: um estudo de caso em uma escola técnica estadual de uma cidade do interior paulista. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2020. Disponível em:

https://m.uniara.com.br/arquivos/producao/prod-b460cf6b09878b00a3e1ad4c72344ccd.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

TELES, Suely Ferreira Sá; LIMA, Késsia Virgínia dos Santos. Novos contextos de aprendizagem na perspectiva docente: desafios e oportunidades no uso de tecnologias educacionais. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 5, n. 1, 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

ÜNALAN, Dilek; KAYA, Ergün; AZALTUN, Murat. Role of information systems in supply chain management. **Journal of Hospitality and Tourism Technology**, v. 3, n. 2, p. 138-146, 2012.

VALIM, F. C. M. **Mídias e Tecnologias na Gestão Administrativa e Pedagógica Escolar**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VALLE, Arthur Schlunder. T**rabalhadores técnico-administrativos em educação da UFMG**: inserção institucional e superação da subalternidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VALLE, Maria Raimunda Lima. **O pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica: plano de atividade pedagógica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VILELA, A. B. C. B. **OpenData Processor**: uma ferramenta para a automatização do processo de extração e publicação de Dados Abertos. Dissertação (Mestrado), 2018.

VISSCHER, Adrie J. Information systems in schools: the manager's view. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 25, n. 4, p. 293-307, 1996.

WAGNER, Erica L.; NEWELL, Sue. 'Best' for whom? The tension between 'best practice' ERP packages and diverse epistemic cultures in a university context. **The Journal of Strategic Information Systems**, Amsterdam, v. 13, n. 4, p. 305-328, dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsis.2004.11.002. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0963868704000518. Acesso em: 8 mar. 2026.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e INSTRUMENTO UTILIZADO PARA DE COLETA DADOS.

2. Você consente participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Eu consinto participar da pesquisa *Pular para a pergunta 3*
- ◯ Não concordo

Termo de Consentimento livre e esclarecido

3. Qual o seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

_____

Questionário

PERFIL DO ENTREVISTADO

4. Estado Civil:

_____

_____

_____

_____

_____

5. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino

6. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 18 a 28
- ◯ 29 a 39
- ◯ 40 ou mais

7. Lotação/Campus

8. Tempo de serviço público

9. Tempo de serviço no IFBA

10. Tempo de serviço na equipe pedagógica do IFBA:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1 a 3 anos
- ◯ 4 a 6 anos
- ◯ 7 a 10 anos
- ◯ mais de 10 anos

11. Jornada de trabalho:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 20 h
- ◯ 30h
- ◯ 40h
- ◯ Outro: _____

12. Nome/Sigla do setor no Campus:

_____

_____

_____

_____

_____

13. Escolaridade:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Médio
- ◯ Superior
- ◯ Especialização
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutorado
- ◯ Outro: _____

14. Cargo atual:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Técnico em Assuntos educacionais
- ◯ Pedagogo-área

15. Formação para o cargo:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Pedagogia
- ◯ Outra licenciatura

16. Função:

_____

17. outra atuação:

O TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

18. 02. Em relação as estratégias utilizadas no acompanhamento e intervenção pedagógica de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do seu campus, marque as que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Demanda espontânea
- [ ] encaminhamento docente
- [ ] Atendimento grupal por meio dos líderes de turma
- [ ] Disputa de horários na agenda dos estudantes
- [ ] Oficinas e orientações coletivas
- [ ] contato e diálogo com a família
- [ ] Uso do Etep
- [ ] atendimento a demanda espontânea
- [ ] encaminhamento via docente
- [ ] Outro:

19. 3. Aponte os instrumentos utilizado/os nas atividades do atendimento pedagógico pela sua equipe.

Marque todos que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Formulário/sistema para registro dos atendimentos
- [ ] Formulário diagnóstico individual
- [ ] Plano de estudos (mensal e semanal)
- [ ] Slides para intervenção nas turmas
- [ ] Material para divulgação on-line
- [ ] Formulário de Acompanhamento ao discente/Turmas
- [ ] Outro: _____

20. 3. Análise o quanto você conhece sobre os documentos normativos (PDI, Regimento interno etc.) que versão sobre o trabalho pedagógico no IFBA:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Desconheço
- ◯ Conheço parcialmente
- ◯ Conheço totalmente

21. 5. Tem conhecimento sobre as “Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica”?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Pular para a pergunta 22*
- ◯ Não

Se SIM, de que forma adquiriu o conhecimento?

22. 6. Você compreende a concepção de formação humana integral dentro da educação profissional e tecnológica?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Em parte

USO DAS TECNOLÓGICAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EPT

23. 7. Conhece o conceito/termo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

24. Se sim, como conheceu?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Palestras
- ☐ Jornadas pedagógicas
- ☐ Estuda o tema
- ☐ Outro: _____

25. 8. Quais são os equipamentos tecnológicos digitais mais utilizados em sua prática pedagógica? Marque os que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] computador
- [ ] data show
- [ ] notebook
- [ ] celular
- [ ] tablet
- [ ] Nenhum
- [ ] Outro: _____

26. 9. Qual dimensão destas tecnologias digitais você utiliza para contribuir na prática educativa pedagógica?

Marque todas que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Facebook
- [ ] Whatsapp
- [ ] Twitter
- [ ] Blogger
- [ ] E-mail
- [ ] PowerPoint
- [ ] Jogos Digitais
- [ ] Youtube
- [ ] Google Drive
- [ ] Netflix
- [ ] Instagram
- [ ] Chat
- [ ] Forum
- [ ] Wiki
- [ ] Videoconferência
- [ ] Google Classroom
- [ ] SUAP (exceto para registrar nota e plano de aula)
- [ ] Moodle (AVA)
- [ ] Outro: _____

27. 10. Você tem o hábito de utilizar as TDIC nas práticas educativas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

28. Se você respondeu SIM, informe com quais objetivos as TDIC são utilizadas.

Marque as que se aplicam.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ para elaborar guias/manuais etc.;
- ☐ para registrar reuniões/encontros;
- ☐ para transmitir mensagens/comunicações;
- ☐ para tornar a elaboração de rotinas e estratégias de estudos atrativos e motivar os/as discentes;
- ☐ para transmitir conteúdo;
- ☐ para ajudar os/as discentes na resolução de um problema, uma orientação didática-pedagógica;
- ☐ na orientação de técnicas de estudos;
- ☐ para estimular a criatividade e a inovação do/da discente;
- ☐ para ressignificar as práticas educativas pedagógicas;
- ☐ Outro: _____

29. 11. Como você avalia as TDIC frente às práticas voltadas ao acompanhamento e intervenção pedagógica? Marque todas que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ não são necessárias;
- ☐ provocam mudanças;
- ☐ facilitam o processo realizado;
- ☐ tornam acompanhamento e intervenção mais dinâmicos e atrativos;
- ☐ estão tomando o lugar dos livros/guia/manuais físicos;
- ☐ vão substituir os profissionais da equipe pedagógica.
- ☐ Outro: _____

30. 12. Quais as limitações para a inserção das TDICs no acompanhamento e intervenção pedagógica de discentes do EMI no IFBA atualmente?

Marque as que se aplicam.

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Falta de recursos e/ou equipamentos ou mal funcionamento deles.
- [ ] Falta de formação inicial e continuada.
- [ ] Escolha de um software Educativo.
- [ ] Metodologia adequada para acompanhamento e intervenção.
- [ ] Dificuldade de manuseio do software/ferramenta/aplicativo.
- [ ] Disponibilidade de tempo para elaboração do plano acompanhamento e intervenção do setor.
- [ ] Desinteresse dos/das discente.
- [ ] Apoio da equipe (pedagogo/a, direção e colegas).
- [ ] Dificuldade de manuseio das software/ferramenta/aplicativo por parte dos/das discente.
- [ ] internet ineficiente para realizar conexão.
- [ ] Outro: _____

31. 13. Você teria interesse em aplicar dinâmicas trazidas pelas dimensões das TDIC que possam potenciar o acompanhamento e intervenção pedagógica realizado com discentes do EMI?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Em Parte

32. 13A se "Em parte" , poderia especificar ?

_____

_____

_____

_____

_____

33. 14. Em termo de capacitação, visando ampliar seus conhecimentos a respeito do uso das TDICS no acompanhamento e intervenção pedagógica na educação profissional, de que forma contribuiria para aperfeiçoar sua prática?

34. 15. Poderia deixar uma sugestão de uma dimensão das tecnologias digitais

para a realização de um minicurso/guia/e-book didático voltado aos profissionais do setor pedagógico que possibilitasse a reflexão frente o uso das TDICs no acompanhamento e intervenção pedagógicos do EMI?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. 01 - No “Vídeoguia - Conhecendo o ETEP na prática”, através da explicação sobre Educação Profissional e Tecnológica e dos sua base conceitual, posso compreender a importância do meu trabalho educativo efetuado através do acompanhamento e intervenção pedagógica nos Institutos Federais? Dropdown

   Marcar apenas uma oval.

   - discordo totalmente
   - discordo parcialmente
   - não concordo nem discordo
   - concordo parcialmente
   - concordo totalmente

2. 02 - O Vídeoguia apresenta de forma clara e objetiva as funcionalidades do ETEP? Dropdown

   Marcar apenas uma oval.

   - discordo totalmente
   - discordo parcialmente
   - não concordo nem discordo
   - concordo parcialmente
   - concordo totalmente

3. 03 - A narração do Vídeoguia permite um bom entendimento das informações. Dropdown

   Marcar apenas uma oval.

   - discordo totalmente
   - discordo parcialmente
   - não concordo nem discordo
   - concordo parcialmente
   - concordo totalmente

4. 04 - As imagens apresentadas facilitam a compreensão dos assuntos? Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- não concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

5. 05 - O tempo de duração é ideal para explicar os assuntos? Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- não concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

6. 06 - O Vídeoguia apresenta uma linguagem de fácil entendimento e apropriada? Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- não concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

7. 07 - -O Vídeoguia é atrativo e prende a atenção de quem assiste? Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- não concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

8. 08 - Após assistir o Vídeoguia você se acha que agregou para seu trabalho educativo em seu local de trabalho?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

9. Se "**NÃO**", Por quê?

10. 09 - Você acha importante a apresentação desse vídeo aos/as trabalhadores/as TAEs antes de começarem a trabalhar no setor pedagógico?

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

11. Se "**NÃO**", Por quê?

12. 10 - O Vídeoguia pode ser considerado um ambiente potenciador, em relação ao uso das tecnologias digitais, como forma de ajuda o/a trabalhador a ressignificar sua prática e local de trabalho?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim
- [ ] Não

13. Se "**NÃO**", Por quê?

14. 11- Sinta-se à vontade para fazer, comentários, sugestões ou críticas sobre o produto educacional “Vídeoguia - Conhecendo o ETEP na prática”

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.