



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional

---

**O papel da coordenação pedagógica na formação continuada:  
desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na  
educação profissional e tecnológica**

Carolina Novaes Xavier de Lima Reynaldo

Orientadora: Professora Doutora Maria Potes Barbas

2019, junho

**O papel da coordenação pedagógica na formação continuada:  
desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na  
educação profissional e tecnológica**

Trabalho de projeto apresentado para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Carolina Novaes Xavier de Lima Reynaldo

Orientadora: Professora Doutora Maria Potes Barbas

2019, junho

## Agradecimentos

A Deus e à Mãe Santíssima, por toda a sua generosidade, amorosidade e grandiosidade nas maravilhas que opera diariamente em minha vida.

Ao meu grande amor, meu marido e melhor amigo, Alexandre, parceiro de todas as horas nessa linda jornada que trilhamos juntos desde 1998, sempre me incentivando a voar alto, com suas palavras cheias de otimismo e de leveza, e com sua fé inabalável nas minhas potencialidades.

Como bem disse o compositor Djavan, pai e mãe são mesmo ouro de mina. Gratidão ao meu pai (que lá do alto deve estar feliz demais com essa conquista) e à minha mãe pelo amor incondicional, apreço e gosto pelo mundo da leitura e pelas asas que permitiram que eu cultivasse e que me proporcionaram tantos voos.

Aos colegas e às colegas de mestrado - deste e de outros programas - pelas conversas, trocas e partilhas, em especial às queridas amigas Cecília, Eliziane, Heula e Patrícia pelo apoio constante e palavras de incentivo durante todo o percurso.

À minha orientadora, professora Maria Potes Barbas, pela dedicação de seu tempo ao meu trabalho e pela autonomia que me foi confiada.

À professora Maria Cristina Madeira da Silva, Pró-Reitora de Gestão de Pessoas do IFB, incansável na busca de oportunidades para capacitação de servidores do Instituto Federal de Brasília.

Ao professor Fernando Barbosa, diretor-geral do *campus* São Sebastião, pela abertura deste espaço formador como *locus* desta pesquisa

Aos professores e às professoras do *campus* São Sebastião, assim como à Diretora de Ensino e à Coordenadora Pedagógica que com tanta generosidade aquiesceram em participar como sujeitos da pesquisa, cedendo seus tempos já tão escassos, contribuindo para a compreensão do papel da coordenação pedagógica na gestão da formação continuada docente.

Aos professores e às professoras do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional do Instituto Politécnico de Santarém que contribuíram com seus conhecimentos nas disciplinas que ministraram.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Quantidade de Institutos Federais, por campus, em cada estado e Distrito Federal.....	12
Tabela 2 - Tipologia e nomenclatura de cursos de São Sebastião.....	39

## **Lista de quadros**

Quadro 1 - Síntese da categorização de saberes e competências docentes.....	45
Quadro 2 - Recorrência das categorias temáticas em relação aos objetivos da pesquisa.....	46

## **Lista de siglas e abreviaturas**

IFAC - Instituto Federal do Acre  
IFAL - Instituto Federal de Alagoas  
IFAP - Instituto Federal do Amapá  
IFAM - Instituto Federal do Amazonas  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
IFBaiano - Instituto Federal Baiano  
IFCE - Instituto Federal do Ceará  
IFB - Instituto Federal de Brasília  
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo  
IFG - Instituto Federal de Goiás  
IFGoiano - Instituto Federal Goiano  
IFMA - Instituto Federal do Maranhão  
IFMT - Instituto Federal do Mato Grosso  
IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais  
IFSuldeMinas - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais  
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
IFSudesteMG - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
IFPA - Instituto Federal do Pará  
IFPB - Instituto Federal da Paraíba  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco  
IFSertão-PE - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco  
IFPI - Instituto Federal do Piauí  
IFFluminense - Instituto Federal Fluminense  
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFFarroupilha - Instituto Federal Farroupilha  
IFRO - Instituto Federal de Rondônia  
IFRR - Instituto Federal de Roraima  
IFSP - Instituto Federal de São Paulo  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IFC - Instituto Federal Catarinense  
IFS - Instituto Federal de Sergipe

IFTO - Instituto Federal de Tocantins

MEC - Ministério da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

## **Resumo**

Este estudo está situado no Mestrado em Administração Educacional, do Instituto Politécnico de Santarém. Refere-se à gestão da formação continuada docente, em um campus do Instituto Federal de Brasília, e objetivou perceber o papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente e sua correlação com os saberes docentes na educação profissional e tecnológica. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e desenvolvida como estudo de caso, cuja recolha de dados foi por meio de entrevista semiestruturada. A análise dos dados demonstrou o reconhecimento de determinados saberes como importantes para atuação na educação profissional e tecnológica; que esses mesmos saberes não estão consolidados e se constituem em lacunas a serem superadas; que a instituição desenvolve uma formação continuada pontual e sem sistematização e planejamento; que, em virtude dessa ausência de planejamento, a formação continuada desenvolvida não contribui para a consolidação dos saberes docentes.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; saberes docentes; formação continuada; educação profissional e tecnológica

**Abstract**

This study is located in the Master in Educational Administration, of the Polytechnic Institute of Santarém. It refers to the management of continuing teacher education in a campus of the Federal Institute of Brasília, and aimed to understand the role of pedagogical coordination in continuing teacher education and its correlation with teaching knowledge in professional and technological education. It is a qualitative research, exploratory and developed as a case study, whose data collection was through a semi-structured interview. Data analysis demonstrated the recognition of certain knowledge as important for acting in professional and technological education; that these same knowledge are not consolidated and constitute gaps to be overcome; that the institution develops a continuous formation punctual and without systematization and planning; which, due to this lack of planning, the continued formation developed does not contribute to the consolidation of the teaching knowledge.

**Key-words:** pedagogical coordination; teaching knowledge; continuing education; professional and technological education

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Educação profissional e tecnológica no Brasil .....</b>	<b>5</b>
1.1. Resgate histórico .....	5
1.2. Um novo olhar: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia .....	11
<b>2. Coordenação Pedagógica: trajetória, papel na formação continuada e na consolidação dos saberes docentes .....</b>	<b>17</b>
2.1. Trajetória da coordenação pedagógica no Brasil .....	17
2.2. O papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente .....	20
2.3. Os saberes de professores e professoras no exercício da docência .....	25
2.3.1. Freire e os saberes necessários ao exercício docente.....	27
2.3.2. Saviani e os saberes implicados na formação do educador.....	33
2.3.3. Tardif e a pluralidade do saber docente.....	34
2.3.4. Perrenoud e as competências para ensinar .....	35
<b>3. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>42</b>
3.1. Dos objetivos e das questões orientadoras .....	42
3.2. Coleta e análise dos dados.....	43
3.3. Local da pesquisa e participantes.....	44
<b>4. Apresentação, análise e discussão dos dados .....</b>	<b>46</b>
4.1. Análise e discussão das entrevistas.....	46
4.1.1. Articulação entre teoria e prática .....	47
4.1.2. Didática .....	51
4.1.3. Eixo da profissionalização no ensino.....	57
4.1.4. Funções da coordenação pedagógica .....	60
4.1.5. Formação continuada .....	65
4.2. Proposta de projeto interventivo frente ao problema de pesquisa.....	71
<b>Considerações finais.....</b>	<b>74</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>77</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>80</b>

<b>Apêndice B .....</b>	<b>83</b>
<b>Apêndice C .....</b>	<b>86</b>

## Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional do Instituto Politécnico de Santarém. Tal mestrado foi aprovado em parceria com o Instituto Federal de Brasília, numa cooperação cuja finalidade é a capacitação em serviço dos servidores deste Instituto.

A vontade de construir este trabalho tem uma “semente” muito bem germinada na história da trajetória profissional da pesquisadora. Iniciou a carreira como professora das séries iniciais da Educação Básica (do pré-escolar ao 5º ano) e alguns anos mais tarde passou a exercer a função de coordenadora pedagógica das séries finais do ensino fundamental (compreendida entre o 6º e 9º anos) e do ensino médio. Sua atuação, no âmbito da gestão escolar, especialmente na coordenação pedagógica ou em setores análogos, veio intensificando-se em diferentes espaços, tanto públicos quanto privados.

Atualmente, ocupa o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Brasília. No exercício de reflexão que permeia as suas atividades profissionais, quer anteriormente em sala de aula como professora, quer no âmbito mais voltado à gestão educacional, sempre surgiram muitas inquietações a respeito do trabalho colaborativo na rotina escolar. Dentre tais inquietações, uma delas refere-se ao papel da coordenação pedagógica na construção ou na consolidação dos saberes docentes, no tempo-espaço da escola, inquietação que constitui objeto deste trabalho.

No Brasil, a educação formal organiza-se em diversos níveis e modalidades. Perpassando os diferentes níveis e as diferentes modalidades, localiza-se a educação profissional e tecnológica. Na estrutura das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, encontram-se, entre outras instituições, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por abarcar uma série de modalidades de formações, os professores e as professoras destes Institutos, precisam ter saberes docentes que contribuam com a sua atuação profissional para públicos muito diferenciados entre si.

Considerando essa especificidade dos Institutos Federais - o atendimento a um público estudantil muito diversificado - a formação continuada de professores e de professoras assume um papel muito importante dentro destas instituições educacionais. A maneira como essa formação será desenvolvida dependerá, dentre outros fatores, das características de cada instituição, assim como das trajetórias dos profissionais que a compõem.

Aos professores e às professoras dos Institutos Federais, foi colocado o desafio de trabalhar em níveis e modalidades muito diferentes entre si, da educação básica à pós-graduação. Entretanto, esse mesmo desafio também pode se constituir como lugar fecundo de possibilidades de diálogos simultâneos e articulados, contribuindo para uma visão de totalidade no que diz respeito à educação profissional. (Pacheco & Morigi, 2012)

Os professores e as professoras que compõem os Institutos Federais são oriundos das mais diversas áreas e com formações iniciais que perpassam pelo bacharelado e pela

licenciatura. A formação continuada para um grupo tão heterogêneo não deve desconsiderar suas experiências profissionais prévias, as especificidades de suas formações iniciais, o tempo de exercício docente, assim como o ambiente e o contexto do local onde atuam. (Imbernón, 2016)

Considerando que a heterogeneidade do grupo docente pode constituir-se numa rica possibilidade de intercâmbio profissional, é importante salientar a necessidade de intercâmbio profissional tanto dentro do grupo docente quanto com demais profissionais da instituição escolar. A partilha de boas práticas, a proposição de pesquisas coletivas acerca da realidade local ou de situações e problemas mais generalizados, podem se constituir em uma nova maneira de formação continuada. (Imbernón, 2009)

Essa heterogeneidade formativa, característica tanto do grupo docente quanto dos próprios Institutos Federais sinaliza que também existirão diferenças em como cada professor e cada professora concebe a maneira de articular os saberes com a sua prática. A formação continuada é uma das ações da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, que pode contribuir com essa articulação. No desempenho desse papel, é imprescindível que ela correlacione os saberes docentes postos, os propósitos da instituição e o contexto no qual está inserida.

Mais do que ações pontuais, a formação continuada é uma atividade que se deve desenvolver cotidianamente nas instituições educacionais, pressupondo-as como comunidades de ensino e de aprendizagem (Domingues, 2014; Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2012) e a maneira como a coordenação pedagógica atuará pode determinar se a formação terá um caráter obsoleto de treinamento ou um caráter de compreensão e intervenção na realidade educativa, a partir de investigações na sua própria estrutura.

Eis o desafio da coordenação pedagógica: contribuir para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de saberes docentes específicos, a fim de apoiar professores e professoras no exercício de suas funções, na perspectiva de sua abrangência e diversidade.

De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes são plurais, correlacionados e remetem-se às experiências profissionais, à formação inicial, aos campos de conhecimento com os quais teve contato e às normativas que traduzem as ideologias pedagógicas de seu ambiente de trabalho.

A transposição desses saberes para a prática docente requer do professor e da professora “capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (Tardif, 2012, p.39)

Mas a quais saberes docentes específicos para atuação nos Institutos Federais estamos nos referindo? Quais são as possíveis lacunas formativas? A formação continuada contribui para que tais lacunas sejam superadas? Como se dá o planejamento dessa formação pela coordenação pedagógica? Com o intuito de responder aos questionamentos acima, essa pesquisa se propõe a identificar os saberes docentes para atuação na educação

profissional e tecnológica, caracterizar as lacunas formativas concernentes a tais saberes, relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada a fim de que professores e professoras ultrapassem as lacunas formativas e, ainda, investigar se a formação continuada proposta pela instituição contribui para desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos saberes docentes específicos da educação profissional e tecnológica.

Considerando o caráter processual da formação continuada, o desenvolvimento de suas ações deve ocorrer no tempo-espaço da própria escola, objetivando a ressignificação “histórica do papel do professor.” (Demo, 2011, p. 87). Dessa forma, após indicações e percursos sugeridos ao longo dessa pesquisa, complementando-a como uma ação que pode ser institucionalizada, pretende-se propor um projeto interventivo de formação continuada para a consolidação dos saberes específicos dos professores e das professoras da educação profissional e tecnológica.

A abordagem utilizada para o desenvolvimento do trabalho será exploratória, cuja finalidade é familiarizar o pesquisador com o problema e auxiliá-lo a desenvolver hipóteses. Apresenta maior flexibilidade, “pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.”(Gil, 2016, p. 27)

No ambiente diverso e específico dos Institutos Federais e considerando a problemática e os objetivos propostos, essa pesquisa se desenvolverá por meio de estudo de caso, de natureza qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986) estudos de natureza qualitativa partem da realidade que se apresenta, considerando o contexto em toda a sua complexidade.

A pesquisa se dará por meio de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de instrumento possibilita que se obtenha do entrevistado ou da entrevistada informações, de natureza profissional, acerca de um dado assunto e suas variantes. (Marconi & Lakatos, 2017)

A entrevista semiestruturada pode apresentar as seguintes vantagens: abrangência ampla de assuntos, flexibilidade no tratamento de assuntos, ora mais superficial, ora mais complexo, possibilidade de correções, adaptações e esclarecimentos, assim como, em contraponto a outros tipos de instrumento, dinamismo no momento em que o diálogo entrevistador-entrevistado se inicia.(Lüdke & André, 1986)

Considerando que a pesquisa tem como intuito investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada de professores e professoras e sua correlação com os saberes docentes, a entrevista será aplicada a quatro professores e professoras, ao coordenador pedagógico ou coordenadora pedagógica e ao diretor ou diretora de ensino do campus.

O suporte para a realização da análise das entrevistas serão os conhecimentos da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin. Segundo a autora (2016), “o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas” (p.47). A pretensão é de que os registros sejam categorizados e correlacionados com os

objetivos propostos e à luz da bibliografia pesquisada, sejam realizadas conexões e estabelecidas relações que contribuam para o aprofundamento da pesquisa.

O cenário escolhido para a realização da pesquisa é um dos *campi* que compõem o Instituto Federal de Brasília. Cabe ressaltar que são em número de dez os *campi* do Instituto Federal de Brasília e que estão localizados em diferentes regiões administrativas, com realidades sociais, econômicas e culturais muito distintas entre si. Por este motivo, cada campus tem área de atuação própria e atendimento a níveis e modalidades diversificados.

Foi escolhido o *campus* São Sebastião, que se localiza na região administrativa de mesmo nome, e que oferece cursos nos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Desenvolvimento Educacional e Social, Ambiente e Saúde e Segurança. A escolha deveu-se pelo fato de o *campus* ser o único entre os dez a ter como eixo o educacional, o que concentra um maior número de professores licenciados.

A organização deste trabalho está dimensionada em cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza a educação profissional e tecnológica no Brasil fazendo um resgate histórico e discutindo o redimensionamento a partir da criação dos Institutos Federais.

O segundo capítulo aborda reflexões a respeito da coordenação pedagógica em atuações ora limitadas somente à fiscalização, ora voltadas ao trabalho colaborativo e de transformação, além de seu papel na formação continuada para a consolidação dos saberes docentes específicos na educação profissional e tecnológica.

As questões metodológicas, relativas aos procedimentos e aos instrumentos para a coleta e a análise dos dados, assim como a contextualização do local pesquisado serão assuntos abordados no terceiro capítulo.

No quarto capítulo serão apresentadas as análises realizadas assim como os resultados obtidos, as discussões correlatas e a proposição de um projeto interventivo de formação continuada para a consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica.

E, por último, no quinto capítulo serão apresentadas as considerações finais, sucedido pelas referências bibliográficas.

## **1. Educação profissional e tecnológica no Brasil**

A história da educação profissional no Brasil nos remete à própria história do país. Não é exatamente a chegada dos colonizadores portugueses que assinala o início de um período de educação. Os índios, habitantes nativos deste país, já tinham uma formalização na transmissão oral de saberes aos mais jovens, inclusive no que diz respeito à realização de tarefas como plantio, cultivo, caça, construção de moradias etc. A chegada dos colonizadores ao Brasil dá início a uma educação formal, com intenção clara e objetiva, de acordo com os postulados pedagógicos dos irmãos da Ordem de Santo Ignácio de Loyola.

Resgatar a história da educação profissional no Brasil não constitui tarefa das mais simples, haja vista o lugar secundário que ela ocupou ao longo da construção histórica, em detrimento de uma historiografia mais voltada para a educação propedêutica e destinada àqueles que tinham possibilidades de prosseguimento nos estudos. Dessa forma, há registros bem menos vultosos no que se refere à educação profissional.

A realização desse breve resgate histórico – ainda que o período a ser considerado seja de 1500 até os dias atuais – se pautará pela divisão nos períodos colonial, imperial e republicano, relatando algumas das principais iniciativas formais de educação profissional no Brasil. O recorte privilegiará as iniciativas que ao longo dos anos foram dando forma ao que, já no século XX, vem a ser a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O período colonial abrange do ano 1500 até o ano de 1808, quando da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. O segundo período – imperial – data de 1808 até a Proclamação da República – em 1889, data em que se inicia o terceiro período.

Percorrendo mais de 500 anos de história, considerando os períodos e o recorte supracitados, os tópicos seguintes tratarão de algumas iniciativas de educação profissional, analisando-as no contexto onde ocorreram. Algumas legislações da organização da educação nacional serão tratadas ao longo do percurso, em virtude da importância histórica e correlação com as iniciativas postas em prática.

Também será descrita a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 1909, sua evolução e a culminância na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fato que carrega consigo uma transformação no paradigma da educação profissional no Brasil.

### **1.1. Resgate histórico**

Apesar do caráter formativo dos índios, ao passar para as gerações mais jovens os conhecimentos acerca das atividades laborais, dando indícios de que já havia iniciativas informais de educação profissional no Brasil, antes de 1500, este breve resgate histórico procurou relatar as iniciativas mais formais na história da educação profissional no Brasil.

O ano de 1549 é considerado como o marco do início da história da educação brasileira, já que foi a data na qual desembarcaram no Brasil os primeiros jesuítas, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. Tal marco foi definido em função das escolas e seminários

instituídos pelos jesuítas ao longo do território nacional, a fim de catequizar e educar o povo nativo, conforme orientações do próprio rei de Portugal, Dom João III. (Saviani, 2011)

Durante os séculos XVI e XVII, a organização da economia tendo como base a indústria açucareira, o início da extração dos minérios, além do desenvolvimento e a expansão da indústria, foram elementos que acabaram por incentivar a formação de núcleos urbanos. Tais núcleos, em função dos bens e víveres que precisavam para o seu sustento e manutenção, geraram o crescimento de um mercado consumidor e, conseqüentemente, da necessidade de trabalho especializado.

Os jesuítas, com casas já estabelecidas em boa parte das localidades nas quais os núcleos urbanos se formaram, assumiram, num primeiro momento, a responsabilidade pela formação da mão de obra qualificada requerida pelo novo mercado consumidor ali demandado. (Cunha, 2005)

Suas escolas-oficinas ensinavam ofícios de carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, tecelagem dentre outros. Cada estudante era designado pelo irmão jesuíta à oficina para a qual apresentasse maior aptidão ou interesse.

Conforme os núcleos foram se desenvolvendo, surgiram novas demandas de manutenção de estruturas, progressão e defesa dos espaços e logo foram criados centros de formação profissional paralelos ao sistema dos jesuítas. Nesses centros, a formação era composta por quatro anos e cada mestre poderia ensinar a apenas dois estudantes por vez. Findo esse tempo, o estudante estava apto a ser examinado por uma banca e ter seu curso considerado concluído. (Cunha, 2005)

Apesar da compreensão da importância da realização de atividades de manutenção das infraestruturas dos núcleos e da capacitação daqueles que as realizavam, tais atividades eram tidas como inferiores e de cunho eminentemente manual e desvinculado de atividades intelectuais. Desta forma, ficaram relegadas, quase sempre, àqueles que exerciam o trabalho escravo: negros e índios. Essa dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual teve reflexos diretos nas estratégias de educação relacionadas ao desenvolvimento de tais ofícios assim como na mentalidade formada a respeito da constituição da educação profissional no Brasil.

Apesar dos esforços despendidos pelo padre Manuel da Nóbrega e os ideários pedagógicos na constituição da educação jesuítica no início do período colonial, o ensino profissional “foi supresso e sobre ele começaram a cair a vergonha e a mentalidade de que curso profissional e técnico é curso só para gente inferior.” (Tobias, 1986, p. 49)

Os jesuítas, que vieram para o Brasil logo no início do período colonial com o objetivo de ajudar a educar e a catequizar seus nativos, passaram a ocupar-se da educação dos filhos dos colonizadores, dos filhos dos senhores de engenho, num cunho mais propedêutico e com vistas ao prosseguimento dos estudos.

O desvio dos objetivos iniciais que os trouxeram ao Brasil, não foi a única crítica ao modelo de educação e catequização impostos. Ainda que o espírito empreendedor de Nóbrega fosse reconhecido, não diminuiu a sujeição imposta aos índios pelos jesuítas, a fim de que houvesse eficácia em sua conversão e, conseqüentemente, educação. (Saviani, 2011)

Outras iniciativas de educação profissional puderam ser observadas ainda no período colonial, como as da Casa da Fundação e Moeda e as dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos arsenais da Marinha do Brasil. Enquanto na Casa de Fundação e Moeda os aprendizes eram os filhos dos empregados brancos, nos centros de aprendizagem da Marinha do Brasil os aprendizes eram pessoas recrutadas nas ruas e até mesmo prisioneiros, caso a demanda por mão de obra fosse grande. (Vieira & Souza Junior, 2016)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a organização educacional no Brasil sofreu um baque, já que estava, quase que exclusivamente, pautada nos preceitos da ordem fundada por Santo Ignácio de Loyola. A reestruturação da educação nacional só foi restabelecida a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808.

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, além das inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, trouxe uma mudança maior e estrutural: o Brasil deixa de ser colônia para se tornar a sede do reino.

Como sede do reino, o país precisou de toda uma organização estatal, inclusive aquelas relacionadas ao aparato educacional. Não só foram construídas novas instalações escolares como também a educação foi reorganizada. Num primeiro momento, foram fundadas instituições de ensino superior, seguidas, mais tarde, por instituições primárias e secundárias. Com a ênfase dada ao ensino superior, ficou claro que às instituições primárias e secundárias cabia preparar os estudantes - de uma pequena parcela da população - para o prosseguimento dos estudos.

A educação profissional, ainda vista de forma dual, teve a sua organização paralela à educação propedêutica. Foram criadas escolas – liceus, entidades filantrópicas, academias militares - ligadas diretamente à produção. (Manfredi, 2017)

O Estado custeava integralmente casas de educandos artífices, espaços de trabalho e aprendizagem obrigatórios para menores em alta vulnerabilidade social. Eram organizações consideradas muito mais de caridade do que educacionais. Os estudantes, após o período necessário para aprender determinado ofício, permaneciam na casa a fim de retribuir os valores gastos com a sua educação. Só ao pagar a dívida é que estavam liberados para trabalhar em outros locais.

Os Liceus de Artes e Ofícios eram, normalmente, custeados por entidades da sociedade civil, com subsídio do governo, e ensinavam as ciências aplicadas e as artes. Inicialmente, os cursos profissionais eram oriundos das disciplinas que compunham o curso de artes. Os cursos eram livres para a população em geral, excetuando-se os escravos.

Tanto as casas de educandos artífices – mantidas predominantemente pelo Estado e de natureza mais assistencialista – quanto os liceus – mantidos pela iniciativa privada com subsídio do governo e de natureza mais voltada à qualificação artesanal - pareciam buscar a legitimação da dignidade da pobreza, como uma tentativa do Estado de evitar questionamentos da ordem social – excludente – vigente desde o período colonial. (Manfredi, 2017)

Até o final do século XIX, vários centros urbanos criaram Liceus de Artes e Ofícios, e outros foram ampliados, constituindo um embrião do que, já no período republicano, se tornaria uma rede federal de educação profissionalizante.

Do final do período imperial ao início do período republicano, o país passou por grandes mudanças de ordem social e econômica. A abolição da escravidão, a chegada - em grande número - de imigrantes europeus para trabalhar na lavoura, a aceleração de processos urbanísticos e industriais foram fatores que impulsionaram a necessidade de qualificação para atendimento a serviços especializados.

Com as novas demandas, inclusive de modernização tecnológica, novas iniciativas no campo da educação profissional surgiram. Manfredi (2017) aponta que o público para essas novas iniciativas não era constituído apenas por pobres e desafortunados, mas também por moradores dos centros populares urbanos, prestes a se transformarem em trabalhadores assalariados que precisavam ser disciplinados e qualificados.

Entre as novas iniciativas, o então presidente do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, assina em 1906 um decreto criando quatro escolas profissionais.

Três anos mais tarde, em 1909, como resposta aos inúmeros desafios de ordem econômica e política, o mesmo Nilo Peçanha, agora Presidente da República, assinou outro decreto, cujo objetivo era transformar as escolas de aprendizes em único sistema, com a instalação de 19 escolas de aprendizes e artífices nas 19 capitais dos estados da República. Surge, então, ainda que de forma embrionária, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ao longo dos anos, desde a criação das escolas de aprendizes e artífices, vários foram os eventos que se seguiram e consolidaram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tais eventos, que foram alterando a forma de organização da Rede, atenderam tanto à progressão das atividades manufatureiras para as industrializadas quanto aos interesses políticos e econômicos.

A criação da Rede Federal não foi a única iniciativa, no âmbito da educação profissional, no período republicano. Muitos estados também organizaram ofertas próprias de educação profissional. Mas, apesar da crescente oferta, a mentalidade acerca da divisão social do trabalho, entre aqueles a quem se destinava a educação profissional e aqueles a quem se destinava a educação propedêutica, manteve-se e foi legitimada pelo Estado Novo

que mantinha uma estrutura educacional para as elites, que prosseguiriam os estudos, e um ramo paralelo - de profissionalização - destinado às classes menos favorecidas.

Em 1942, foram realizadas reformas educacionais que também alteraram pontos específicos da educação profissional. Tais reformas - que ficaram conhecidas como Reforma Capanema, em alusão ao nome do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema - ampliaram o acesso ao ensino superior aos concluintes dos segundos ciclos de cursos profissionalizantes. Este acesso não era irrestrito. Os concluintes de cursos profissionalizantes só poderiam prosseguir em cursos, no ensino superior, que tivessem similaridade com o profissionalizante cursado. A Reforma Capanema também transformou os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas. (Cunha, 2005)

Além de o próprio governo federal e os estaduais organizarem as suas ofertas de educação profissional, em virtude das transformações das representações sindicais em apêndices do Estado, um sistema paralelo foi criado. Era o Sistema S, representado, inicialmente, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (Manfredi, 2017). Seu funcionamento era mantido segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais e não em atendimento às políticas de formação profissional.

Durante os anos da ditadura militar, de 1964 a 1985, com o desenvolvimento de grandes projetos nacionais, como por exemplo, a construção das hidrelétricas de Itaipu e a exploração de núcleos de exploração de petróleo, houve necessidade do aumento de mão de obra especializada, cuja formação fosse rápida e imediata. Apesar da participação de algumas instituições federais nessa formação, foram o Sistema S e outras entidades jurídicas de natureza privada que tiveram uma grande expansão das suas atividades. O interesse dessas entidades devia-se tanto ao fato de poder trazer a ótica e os interesses do empresariado quanto na dedução, no imposto de renda, dos gastos realizados com qualificação profissional.

Em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que fixou bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Esta lei representou um marco para a educação profissional, já que determinava que a educação profissional seria universal e compulsória para todo secundário. Apesar do exposto na lei, o Estado não teve condições de transformar todo o 2º grau e aos poucos, a lei foi sofrendo alterações até retornar ao antigo arranjo: 2º grau de caráter mais propedêutico para aqueles que prosseguiriam para o ensino superior e 2º grau de caráter profissionalizante para os que não tivessem acesso ao ensino superior.

Mas a supracitada lei não configura um marco por algum pretensão avanço trazido, no que diz respeito à educação profissional, ao contrário, é possível depreender do espírito da lei a sua fonte inspiradora de tendência marcadamente tecnicista e operacional. Ainda que no texto haja indicação de que a educação deve ser tratada de forma integral, a ênfase na formação profissional, contraria, em alguma medida o preceito de educação integral.

(...) na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (Saviani, 2011, p.382)

Ao longo dos anos, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) vai tornando-se cada vez mais obsoleta porque na esteira do progresso e das transformações da sociedade, este modelo de educação já não atendia mais as expectativas da sociedade, tanto no que diz respeito à formação para o trabalho quanto no que se refere à ampliação dos direitos sociais.

A evolução da sociedade para um modelo cada vez mais informatizado e tecnológico, gerou demandas por novos modelos educacionais assim como a busca pela ampliação do atendimento aos direitos sociais e civis, levando essas reflexões para pautas na agenda da educação na década de 1990. Os sindicatos patronais, vários setores da educação e setores governamentais passaram a discutir sobre o ideário pedagógico para a educação profissional.

A preocupação com a persistência da dualidade estrutural e com uma política de formação profissional voltada apenas para as necessidades do mercado de trabalho foram fatores que aqueceram as discussões e pautaram a agenda.

Pautado justamente por essas discussões e pelas demandas da sociedade, tramitava pelo Congresso Nacional um projeto de lei para as diretrizes e bases de toda a educação nacional. Desde o início de sua tramitação até a sua aprovação e sanção passaram-se oito anos e quatro presidentes - Sarney, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. O longo tempo de tramitação pode ser atribuído aos conflitos ideológicos e interesses contraditórios que permearam toda a discussão acerca dessa nova lei. (Carneiro, 2015)

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, após oito anos de discussões e embates ideológicos. Há trechos, logo no início da lei, que já dão indícios de que apesar de regulamentar a educação escolar, compreende o fenômeno educativo como uma prática social global que não se restringe aos muros da escola. “A educação abrange 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)

Após séculos de um caráter dualista e parcializado de educação profissional, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) congrega o caráter profissionalizante à educação integral e estabelece a necessidade de que a escola se vincule ao mundo do trabalho e às práticas sociais globais. O termo mundo do trabalho traz em si a compreensão e a responsabilidade estatal na formulação de políticas e diretrizes de formação profissional que atendam aos interesses da

sociedade, ampliando o acesso a direitos sociais e não se limitando a atender aos interesses de empresários e entidades jurídicas de natureza privada.

Era possível identificar na lei anterior, Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que o ideário pedagógico era marcadamente tecnicista. Na legislação atual, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), é possível identificar em sua estrutura um ideário pedagógico histórico-crítico, cuja prática social global forma a espinha dorsal de todo o seu desenvolvimento.

Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (Saviani, 2011, p. 422)

O texto da Lei nº 9394 (Brasil, 1996) dá indícios claros de rompimento da mentalidade dualista que permeou as iniciativas de educação profissional desde o século XVI. A fim de regulamentar ou alterar os artigos que se referem a esta modalidade de educação foram editados decretos e leis, como por exemplo o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) que ressalta a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, assim como, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criados os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, rompe de forma concreta com a prática dualista, conjugando os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, numa perspectiva emancipadora de educação.

## **1.2. Um novo olhar: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

A compreensão do trabalho como instrumento educativo e de emancipação, em detrimento de uma concepção de formação profissional, subordinada estritamente ao mercado de trabalho, representa uma grande mudança de paradigma no desenvolvimento de uma nova educação profissional e tecnológica. (Pacheco & Morigi, 2012)

Esse modelo de educação profissional e tecnológica traz em si a compreensão da educação a partir de seus condicionantes históricos-objetivos (Saviani, 2013). Dessa forma,

não é possível imaginar processos educativos alienados do contexto no qual estão inseridos a instituição escolar e os seus atores.

O Desenvolvimento das ações pedagógicas nos Institutos Federais, disseminado por vários campi, denota a preocupação institucional de que as particularidades locais e as especificidades sociais, econômicas e culturais também sejam contempladas nos percursos institucionais. Por isso, nas cinco regiões do Brasil, há Institutos Federais e, em cada uma dessas regiões, vários campi em diferentes cidades, contemplando as diferenças territoriais e locais nos cursos ofertados e em seus respectivos projetos pedagógicos para tais cursos.

Tabela 1 - Quantidade de Institutos Federais, por campus, em cada estado e Distrito Federal

<b>Unidade da Federação</b>	<b>Instituto Federal</b>	<b>Quantidade de campus</b>
Acre	IFAC	06
Alagoas	IFAL	16
Amapá	IFAP	05
Amazonas	IFAM	15
Bahia	IFBA	23
	IFBaiano	14
Ceará	IFCE	31
Distrito Federal	IFB	10
Espírito Santo	IFES	22
Goiás	IFG	14
	IFGoiano	12
Maranhão	IFMA	29
Mato Grosso	IFMT	19
Mato Grosso do Sul	IFMS	10
	IFMG	18
Minas Gerais	IFSuldeMinas	08
	IFNMG	11
	IFSudesteMG	10
	IFTM	09
Pará	IFPA	18
Paraíba	IFPB	18
Paraná	IFPR	25
Pernambuco	IFPE	15
	IFSertão-PE	07
Piauí	IFPI	20
Rio de Janeiro	IFFluminense	12

	IFRJ	12
Rio Grande do Norte	IFRN	20
	IFSul	14
Rio Grande do Sul	IFRS	17
	IFFarroupilha	10
Rondônia	IFRO	09
Roraima	IFRR	05
São Paulo	IFSP	38
	IFSC	22
Santa Catarina	IFC	15
Sergipe	IFS	10
Tocantins	IFTO	10
	<b>Total</b>	<b>579</b>

Fonte: tabela elaborada pela autora a partir das informações de MEC (2016)

A lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 2º, prevê a atuação desde a educação básica até a educação superior, numa perspectiva pluricurricular –correlacionando os conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas - desenvolvida em vários campi (Brasil, 2008). É importante destacar que num contexto onde convivem uma diversidade de níveis e modalidades, como é o caso dos Institutos Federais, a formação profissional precisa ser o eixo integrador de todos eles. (Pacheco & Morigi, 2012)

Como eixo integrador nos Institutos Federais, essa formação profissional não é dissociada da formação geral. Ao contrário, a ela integra-se, articulando-se aos aspectos sociais, culturais e econômicos locais. (Pacheco & Morigi, 2012)

De uma concepção puramente tecnicista da educação profissional para uma concepção histórico-crítica, há um enorme distanciamento conceitual que redimensiona toda a ação pedagógica na educação profissional e tecnológica. A categoria trabalho - anteriormente compreendida em sua subordinação às prescrições de mercado e separando a atividade intelectual da manual – passa a ser compreendida como um princípio educativo (Araujo & Rodrigues, 2011) que possibilita o entendimento da realidade econômica, social e cultural, numa perspectiva emancipatória e não na manutenção do status quo, afirmando o caráter de integralidade na formação profissional.

A superação da dicotomia presente no tecnicismo – trabalho intelectual versus trabalho manual – pela formação integral presente na pedagogia histórico-crítica também se constitui como uma das características dessa nova educação profissional e tecnológica.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a

expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (Saviani, 2013, p. 80)

Em junho de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, secretaria do Ministério da Educação responsável pela coordenação de políticas para essa modalidade, lançou um documento intitulado Concepções e diretrizes, que trata dos fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como uma política de formação na educação profissional e tecnológica, os Institutos têm um caráter renovador e uma identidade marcadamente histórico-crítica, com elementos que compõem a espinha dorsal de atuação de todos os *campi*, de norte a sul do país.

- Dimensão simbólica

Os Institutos Federais articulam níveis e modalidades da educação nacional, numa perspectiva integradora e de verticalização. À oferta do ato educativo vincula-se seu papel social, de ampliação dos direitos e busca pela equidade social.

- Política pública

A formação profissional é assumida como uma política pública de educação, com objetivos claros de criação de oportunidades, geração de renda e emprego, ampliação dos direitos sociais e busca pela equidade, em estreita colaboração com as demais políticas públicas, tornando-a uma rede social.

- Rede Social

A partilha de ideias que oportunizem uma maior participação da comunidade na qual a instituição está inserida, a absorção dessa cultura local e a abertura para novos elementos formam uma rede social que se renova continuamente e possibilita a renovação local, tendo em vista as referências da dimensão global.

- Estreita relação com o desenvolvimento local e regional

A atividade educativa desenvolve-se por meio práticas sociais globais (Saviani, 2011), num movimento dialogado constante com as realidades locais e regionais. O conhecimento é gerado no cerne das práticas vivenciadas.

- Desenho curricular

A integração entre o propedêutico e o profissionalizante (compreendendo a dimensão do trabalho em sua perspectiva ontológica) assim como entre os diversos níveis e modalidades, que proporcionam a possibilidade de verticalização do ensino, são premissas do desenho curricular dos Institutos Federais. A verticalização do ensino é a possibilidade de

o educando iniciar os estudos na Educação Básica e ascender a outros níveis dentro da mesma instituição e de um mesmo eixo tecnológico.

- Educação, trabalho, ciência e tecnologia

As políticas de educação profissional, na atualidade, não desconsideram o mundo da produção e do trabalho, mas extrapolam a simples submissão aos aspectos econômicos. Há uma relação intrínseca com as demais políticas públicas para geração de renda, oportunidades e equidade social.

O desenvolvimento de uma ação educacional pautada pela integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na realidade concreta, consolida essa nova perspectiva de educação profissional. Nesse sentido, é possível uma aproximação com o conceito de politecnia que “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.”(Saviani, 2014, p. 118)

- Autonomia

Há duas dimensões de autonomia tratadas nesse elemento identitário: a primeira dimensão é a de autonomia em termos administrativos e pedagógicos da instituição e a segunda é autonomia que o Instituto Federal deve propiciar aos estudantes, por meio de suas práticas pedagógicas.

Como entidade dotada de autonomia, o território no qual está inserida não limita essa função, ao contrário, dialoga com essa autonomia, comprometendo-se com o desenvolvimento local e regional, considerando as diversas representações sociais.

Como instituição que pretende colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, as suas práticas pedagógicas devem estar pautadas nas relações dialógicas e democráticas, possibilitando a superação de contradições existentes, a ampliação da consciência humana e do reconhecimento de seu lugar no território e no espaço cultural globalizado.

Como é possível perceber em seus elementos identitários, a proposta pedagógica dos Institutos Federais traz na sua gênese a superação da dicotomia entre ensino acadêmico e ensino profissionalizante e abrange os diferentes níveis e modalidades presentes na educação nacional, mas carrega também inúmeros desafios, como por exemplo, incitar nos estudantes uma atitude curiosa frente ao mundo e direcionar essa curiosidade para um despertar científico e educativo.

Outro desafio que se coloca, em função do desenho curricular preceituado pelos Institutos Federais, é a formação continuada de professores e professoras, haja vista os desafios de se trabalhar de forma integrada e verticalizada em detrimento de um trabalho parcializado e fragmentado (Pacheco & Morigi, 2012). A coordenação pedagógica ocupa, no sentido de incitar e planejar a formação continuada de docentes, um papel importante no âmbito da gestão do Instituto Federal de Brasília.

A trajetória da coordenação pedagógica no Brasil será abordada no capítulo 2. Complementando-o também será abordado o papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente e na consolidação dos saberes docentes para atuação na educação profissional e tecnológica.

## **2. Coordenação Pedagógica: trajetória, papel na formação continuada e na consolidação dos saberes docentes**

O fenômeno educativo não ocorre descontextualizado da realidade histórica, econômica e social, logo, as transformações ocorridas na sociedade também levaram a mudanças significativas na educação. É possível observar como os atores escolares vêm desempenhando diferentes papéis nessa trajetória de mudanças.

Algumas funções no interior das escolas foram suprimidas, outras foram integradas a diferentes profissionais, outras, ainda, reinterpretadas e ressignificadas. É possível perceber na trajetória da coordenação pedagógica que as atribuições foram deslocando-se de um eixo fiscalizador para um eixo mais articulador e integrador. Nessa perspectiva, de articulação e integração, a formação continuada docente assumiu um caráter central nas atribuições essenciais da coordenação pedagógica (Christov, 2012).

Considerando que o exercício da docência requer a produção de saberes específicos e a importância da compreensão dos “processos pelos quais os professores aprendem, os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes” (Pena, 2011, p. 3), a formação continuada na própria instituição escolar ratifica a importância das experiências profissionais na constituição do arcabouço para a consolidação dos saberes docentes.

Dessa forma, este capítulo abordará a trajetória da coordenação pedagógica no Brasil e o seu papel na formação continuada, na consolidação e no desenvolvimento dos saberes docentes.

### **2.1. Trajetória da coordenação pedagógica no Brasil**

O termo coordenação pedagógica não está presente na história da educação no Brasil desde os seus primórdios. Algumas das atividades atribuídas atualmente à coordenação pedagógica estiveram associadas a outros cargos e funções conforme é possível depreender da descrição de tarefas à época. (Domingues, 2014)

Ainda no século XVI, os jesuítas tiveram a iniciativa de elaborar um plano de estudos que detalhava as regras referentes à atuação de todos o que estavam ligados diretamente ao ensino, o modelo didático adotado nas disciplinas e nas provas e a conduta que os estudantes deveriam adotar. (Saviani, 2002). Nesse plano de estudos, um dos agentes ligados ao ensino - o prefeito de estudos - tinha como uma de suas funções acompanhar as atividades docentes. Entretanto, esse acompanhamento tinha muito mais um caráter fiscalizador do que articulador e integrador.

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal, já no século XVIII, as atribuições sob a responsabilidade do prefeito de estudos ficaram diluídas por outras funções de caráter muito mais burocrático e administrativo do que de acompanhamento docente. (Pinto, 2011; Saviani, 2002)

Tanto a função de prefeito de estudos - prevista no plano de estudos dos jesuítas - quanto as funções de diretor geral dos estudos, diretor de ensino e comissários, instituídas pelas reformas do Marquês de Pombal, não descreviam atividades de cunho colaborativo e articulador juntos aos professores e professoras. O acompanhamento prescrito era de cunho controlador e fiscalizador, dando a tais profissionais um caráter mais de inspeção do que de coordenação.

Logo nas primeiras décadas do século XIX, são instituídas as escolas de primeiras letras, locais nos quais os estudos eram realizados pelo método de ensino mútuo. As atribuições da docência e aquelas análogas à coordenação pedagógica, eram absorvidas pelos professores e pelas professoras. “Com efeito, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos.”(Saviani, 2002, p. 22)

Ainda que algumas das atribuições fossem análogas à coordenação pedagógica, eram vinculadas a profissionais de diferentes áreas de atuação no interior das escolas. Na década de 1920, tal situação se altera com a criação da Associação Brasileira de Educação, órgão que impulsionou o surgimento dos técnicos em escolarização como uma nova categoria profissional. (Saviani, 2002)

Órgãos específicos passam a se ocupar de assuntos técnicos da área educacional, demarcando a separação entre atividades meramente administrativas daquelas de cunho técnico-pedagógico, apontando para uma maior compreensão dos saberes especificamente pedagógicos. (Saviani, 2002)

A divulgação do Manifesto dos Pioneiros, no ano de 1932, também constituiu um marco relevante na trajetória da coordenação pedagógica, já que entre seus postulados, estava o de atribuir cientificidade às questões educacionais, indicando a necessidade de profissionais voltados, especificamente, para os desafios postos pelos problemas educativos.

As reformas educacionais e a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, entre as décadas de 1930 e 1960, aumentaram o aparelhamento estatal da educação e, em consequência desse aparelhamento, fizeram emergir duas necessidades: organizar toda a burocracia estatal e formar mais profissionais para lidar com essa mesma burocracia. Os técnicos em educação, nesse período, eram formados na faculdade de pedagogia, com uma base mais generalista de conhecimentos. (Saviani, 2002)

No final da década de 1960, o Conselho Federal de Educação reformulou o curso de pedagogia e este passou a formar para habilitações específicas, em consonância com os pressupostos tecnicistas, que vigoraram no Brasil durante os anos da ditadura militar. Sendo assim, o caráter fiscalizador de tais habilitações prevalecia sobre o caráter articulador e formativo que poderiam ter. Saviani ressalta que “pretendeu-se especializar o educador numa

função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo.” (Saviani, 2002, p. 29)

O perfil profissional que se pretendia dos técnicos em educação era o do trabalhador na perspectiva taylorista/fordista, equiparando as escolas às fábricas, com hierarquização vertical bem marcada e difusão da racionalidade formal e técnica. A separação entre pensar e agir marcou a base de formação de tais profissionais, característica do tecnicismo vigente na época. (Pinto, 2011)

O papel dos técnicos da educação era de um local privilegiado na rígida estrutura hierarquizada no interior das escolas e com uma formação tão fragmentada e acrítica, muitos desses profissionais passaram a prescrever atividades aos professores e às professoras, colocando-os como meros executores do sistema educacional e afirmando um caráter meramente técnico - e pretensamente neutro - da educação em detrimento da concepção de seu caráter histórico-crítico.

A confusão que se estabeleceu por, ora constituir-se em uma função fragmentada e fiscalizadora, cujos domínios de técnicas precedia a compreensão crítica da sociedade, ora constituir-se numa função generalista e multitarefa sem vinculação com a historicidade do contexto no qual está inserida, encontra ecos até hoje, onde ainda parece haver formas parcializadas e autoritárias de atuação da coordenação pedagógica. A compreensão do papel do coordenador pedagógico ainda é muito difusa e pode se confundir com outros papéis desempenhados na escola e com funções desempenhadas em contextos históricos completamente diferentes.

A década de 1980 trouxe consigo grandes transformações para o Brasil que, depois de vinte e um anos de ditadura militar, finalmente começava a se abrir democraticamente. Essa abertura também influenciou na reestruturação das organizações, inclusive as escolares. Paulatinamente, começaram as discussões acerca das finalidades e dos objetivos da educação, numa sociedade democrática, e o redimensionamento da atuação dos educadores.

O papel do coordenador pedagógico, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola. Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós-ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e nova perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento da reforma educativa nos estados. (Domingues, 2014, p. 25)

De uma função meramente fiscalizadora para outra cujo caráter é de articulação e integração, passaram-se muitos anos e variados nomes e termos para designar funções ligadas à coordenação pedagógica. É possível verificar em algumas instituições escolares que atividades análogas à coordenação pedagógica são realizadas por setores com outra nomenclatura, como por exemplo: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica, assessoria educacional entre outras. (Domingues, 2014; Pinto, 2011) Apesar de diferentes nomenclaturas, tais setores têm em comum o acompanhamento e apoio às atividades didático-pedagógica de professores e professoras.

A busca por uma atuação mais unificada e integradora da coordenação pedagógica é um processo que requer uma formação crítica e histórica dos profissionais que ali atuarão, comprometidos com as transformações sociais e não meros executores técnicos. Nesse processo de ressignificação da função da coordenação pedagógica, é possível observar que a função vem consolidando o seu espaço de atuação, mas ainda com algumas barreiras e resistências que podem relacionar-se à falta de fundamentação específica dos profissionais assim como de recursos e apoio da própria gestão escolar. Tais situações comprometem o exercício da função e ajudam a desarticular os atores da instituição.

O estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem (Domingues, 2014; Libâneo et al., 2012) na escola, onde o trabalho entre seus atores seja articulado e integrado, pressupõe que haja ampla compreensão do papel da coordenação pedagógica, as suas possibilidades e as limitações postas. Nessa comunidade de aprendizagem é que se realiza a formação continuada, compreendendo-se que os professores e as professoras são sujeitos de seu fazer, não meros executores de receitas prescritivas.

## **2.2. O papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente**

Assim como a escola vem mudando ao longo do tempo, também as funções que compõem sua estrutura administrativa foram se modificando. A atuação da coordenação pedagógica, antes sob um viés controlador e domesticador, deslocou-se para uma atuação de viés integrador e colaborativo.

Apesar da mudança de viés da coordenação pedagógica, ainda é possível perceber que há equívocos na compreensão de seu papel, tanto por aqueles ou aquelas que exercem a função quanto também pelos demais profissionais que atuam nas escolas.

Na escola, todas as atividades planejadas e executadas convergem para uma mesma finalidade, qual seja, a melhor aprendizagem dos estudantes e das estudantes. Dessa forma, ainda que o pedagógico seja o cerne das atividades ali desenvolvidas - e tudo deve convergir para que toda a comunidade escolar esteja ativamente envolvida com tal finalidade - nem toda atividade que acontece na escola configura-se como atividade pedagógica. Generalizar as atividades desenvolvidas na escola, pode levar à perda do olhar específico e à indefinição de prioridades nas atribuições da coordenação pedagógica. (Domingues, 2014)

Pinto (2011), por sua vez, assinala que todas as atividades no interior da escola configuram-se como pedagógicas, sendo o núcleo as atividades escolares. Sendo assim, os diferentes profissionais da escola e todos os processos ali ocorridos, compõem o trabalho pedagógico. Ele ainda pontua que a especificidade do trabalho pedagógico está nos processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula.

Tendo em vista, como finalidade, a melhor aprendizagem dos estudantes e das estudantes, a coordenação pedagógica tem como função principal viabilizar as atividades didáticas e pedagógicas, em caráter articulador, integrador e colaborativo com os professores e as professoras, tendo suas atribuições descritas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

- Acompanhar as atividades que se desenvolvem nas aulas.
- Assessorar a comunidade escolar nas atividades de construção do projeto político pedagógico.
- Assessorar os professores e as professoras no desenvolvimento de seus planos de ensino, na escolha de material didático, nos processos de avaliação da aprendizagem.
- Propor e coordenar os processos de formação continuada.

Tendo em vista que a formação continuada docente ocupa a centralidade das ações da coordenação pedagógica, em função da natureza de suas atribuições, tal setor prescinde de profissionais capacitados para refletirem criticamente sobre as suas atividades e comprometidos em incitar nos professores e nas professoras uma reflexão qualificada a respeito de sua teoria e sua prática, o contexto social e político da escola e as concepções ideológicas fundantes de suas práticas em aula. (Domingues, 2014)

As atribuições da coordenação pedagógica podem variar, dependendo da instituição na qual ela está centrada, mas algumas dimensões de seu trabalho estão sempre presentes, como a articulação entre os fazeres e os saberes dos professores e das professoras, a compreensão dos pressupostos sociais, culturais e políticos da territorialidade escolar e a reflexão sobre a teoria e a prática como dimensões indissociáveis (Domingues, 2014). O processo de formação continuada docente vem se consolidando como uma das principais atribuições da coordenação pedagógica, justamente por possibilitar o desenvolvimento das dimensões anteriormente descritas.

A formação continuada docente foi assentada, por muitos anos, na concepção de treinamento e na figura do formador como um especialista, geralmente externo à instituição escolar e pronto a partilhar prescrições para as situações, independentemente do contexto no qual estivessem inseridas. Até mesmo o espaço de formação era, usualmente, externo à escola, ampliando, ainda mais, o distanciamento entre a realidade vivida e a formação docente.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenhava, muitas vezes, um papel de mero organizador das formações continuadas prescritas pelos sistemas de ensino. Imbernón (2009) ressalta que tais formações adotavam modelos acríticos e reproducionistas,

cuja finalidade era aplicar uma solução padronizada para problemas específicos. Essas práticas geraram uma série de frustrações, haja vista a ineficiência de soluções prescritivas genéricas para problemas que precisam ser analisados sob os contextos próprios e, conseqüentemente, frustrações por parte de professores e professoras e dificuldades na comunicação entre os profissionais da escola.

A realidade escolar é o ponto de partida para o planejamento de uma formação continuada e a escola, ainda que se constitua em seu *locus* por excelência, não é exclusivo. Espaços como congressos, simpósios, jornadas, estudos individuais, entre outros, também podem se constituir em espaços de formação continuada. Entretanto, a formação continuada docente tratada aqui é a que acontece no espaço escolar.

Consolidar a formação continuada docente constitui um desafio em qualquer instituição escolar. Na educação profissional e tecnológica, o desafio parece ser ainda maior, em decorrência da oferta de níveis e modalidades tão distintos. Carvalho e Souza (2014) apontam que a criação dos Institutos Federais não veio acompanhada de políticas de formação docente e que as discussões a respeito do exercício docente, no âmbito da educação profissional e tecnológica, são fragmentadas e improvisadas.

Na educação profissional e tecnológica, a docência é exercida por profissionais oriundos tanto do bacharelado quanto da licenciatura. Essa amplitude no requisito de formação inicial, a diversidade de profissionais com diferentes experiências prévias e atuações abrangentes - em níveis e modalidades educacionais distintos - pode deixar algumas lacunas formativas que ficam mais visíveis no exercício da profissão. Carvalho e Souza (2014) ressaltam que tais professores e professoras buscam a complementação dessas lacunas por meio da fundamentação teórica e prática nas disciplinas científicas cujas ementas curriculares também contemplem metodologias da docência, mas que também precisariam buscar fundamentação pedagógica para lidar com as especificidades do trabalho educativo que se desenvolve nas instituições escolares.

Essa fundamentação pode ser um dos enfoques da formação continuada desenvolvida no espaço escolar. É importante que ao planejar a formação, leve-se em consideração quais são os fundamentos teóricos e práticos nos quais as professoras e os professores baseiam o exercício de sua profissão. Imbernón (2009) ressaltam que a formação deve ajudar a desvelar a teoria por trás do exercício docente, colocá-la sob discussão, reinterpretá-la objetivando não só a coerência com o contexto no qual se está trabalhando, mas também a coesão entre teoria e prática.

Para que as propostas de formação continuada sejam, de fato, inovadoras, elas devem possibilitar espaços de diálogos, cujo enfoque seja na necessidade coletiva de reflexão, avaliação e ressignificação das práticas pedagógicas adotadas. Imbernón (2009) ressaltam a necessidade de que se realize uma análise da conjuntura social e política, não só do país,

mas da territorialidade escolar antes do início do planejamento da formação continuada e que esta não deve prescindir de alguns elementos.

- Incidir nas situações problemáticas vivenciadas por professores e professoras em oposição a uma formação fundamentada na racionalidade técnica.
- Desenvolver a prática de formação colaborativa, considerando tanto a sua metodologia quanto o clima afetivo da equipe escolar.
- Potencializar a identidade docente a fim de que os processos de reflexão possam dar significado às experiências profissionais.
- Criar comunidades formativas nas quais a elaboração, interpretação e modificação das concepções e práticas de ensino e aprendizagem sejam realizadas a partir das práticas e experiências vividas.
- Desenvolver o pensamento da complexidade, considerando que a docência é um fenômeno complexo e que professores e professoras precisam construir e desenvolver seu arcabouço de conhecimentos ideológicos e intelectuais a fim de ressignificar e intervir nos processos de ensino e aprendizagem.
- Considerar o desenvolvimento atitudinal - o modo como sentem, pensam e agem - de professores e professoras.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) também apontam para a necessidade de que a formação continuada recaia sobre alguns elementos, desde o seu planejamento, a fim de possibilitar, entre outros fatores, a reflexividade crítica. Alguns elementos definidos por eles se coadunam com aqueles descritos por Imbernón (2009).

- Considerar os modos de pensar e agir de professores e professoras e possibilitar a reflexividade como caminho para a superação de estereótipos e a ampliação e aprofundamento da visão de mundo e de educação.
- Colaborar na construção, discussão e ressignificação da identidade docente face aos possíveis problemas relacionados à autoestima, à insegurança e ao desprestígio profissional.
- Proporcionar diálogos reflexivos e formativos a respeito tanto dos aspectos pedagógicos quanto dos específicos das disciplinas.

Considerando a formação continuada como eixo central das atribuições da coordenação pedagógica, desde o seu planejamento o papel a ser assumido deve ser colaborativo, integrador e articulador, procurando criar espaços de formação, assumidos coletivamente, num modelo de reflexividade. Imbernón (2009) ressalta que ela deve propiciar a pesquisa e a inovação como ferramentas para auxiliar na análise - e possíveis soluções - das dificuldades individuais e coletivas.

A importância do trabalho colaborativo e integrador é apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) como fator de desconstrução da mentalidade isolacionista docente, de

acreditar que a responsabilidade restringe-se aos momentos de sala de aula. A gestão da escola, mais especificamente a coordenação pedagógica, precisa criar espaços que evitem o isolacionismo e consolidem a escola como comunidade de aprendizagem, possibilitando a partilha das situações vivenciadas, aprofundamento das reflexões, de forma consubstanciada pelas teorias educacionais em consonância com a realidade escolar, assim como a definição ou redefinição de estratégias interventivas no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, Imbernón (2016) também salienta a questão do isolamento docente - ou funcionamento individualista - como um fator dificultador do desenvolvimento e da consolidação da formação continuada no espaço escolar. O excesso de burocratização dos processos escolares e os conflitos belicosos na equipe também são citados como elementos dificultadores. Ressalta-se a importância da atuação da coordenação pedagógica na condução do processo de formação continuada já que tal posicionamento tanto pode incitar envolvimento quanto causar distanciamento. Por isso, o caráter articulador e integrador é imprescindível na consolidação da formação continuada no espaço escolar. (Domingues, 2014)

Compreender a escola como um dos possíveis espaços de formação continuada diminui o distanciamento entre a realidade vivenciada e a reflexão e o redimensionamento das ações. As situações reais são colocadas sob a análise coletiva e qualificada e passam a ter encaminhamentos mais efetivos, a partir dos estudos realizados num local que é determinado e constituído historicamente.

Cada escola é única e tem suas próprias características, pois é viva e definida por sua historicidade e seus aspectos sociais e políticos. Por isso mesmo, também é um espaço de embates, de contradições, de interesses velados. A coordenação pedagógica precisa ter em mente essa realidade quando propuser - aos professores e às professoras - o planejamento da formação continuada (Domingues, 2014). Sem ter em mente todas as nuances da escola, e da equipe que a compõe, corre-se o risco de se cair na ingenuidade formativa e de superficializar as reflexões.

Entretanto, atentar-se a tais nuances não é o único desafio da coordenação pedagógica no que concerne à formação continuada docente. Domingues (2014) apresenta mais três desafios.

- Descompasso entre a disponibilização de tempo para o conjunto de atribuições da coordenação pedagógica e o planejamento e desenvolvimento de práticas formativas.
- Predisposição da equipe em participar no processo de formação continuada e, também, de permitir que o processo desvele os fundamentos de suas práticas, colocando-as sob análise e reinterpretações, transformando-as em novas práticas. A formação é, antes de qualquer coisa, um processo indetermindado.
- Articulação das necessidades de formação postas pelas práticas vivenciadas com a cultura escolar e as políticas públicas de formação continuada.

Tais desafios, sob o olhar da educação profissional e tecnológica, especialmente a que se dá no âmbito dos Institutos Federais, parece ter uma dimensão ainda maior em virtude da pluralidade de ofertas de níveis e modalidades de educação. No que concerne à formação continuada docente, a Resolução nº 01/2017/CS-IFB (2017), que trata da estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília, descreve como atribuição da coordenação pedagógica “organizar e implementar o programa de formação pedagógica continuada para docentes do Campus”.

O processo de consolidação da formação continuada docente no espaço escolar não se constitui como atividade das mais simples, especialmente pelas mudanças em sua concepção ao longo dos anos. Uma dessas mudanças foi o deslocamento de uma formação pautada pela racionalidade técnica para uma formação pautada pelas necessidades postas pela realidade escolar.

Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar a minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (Imbernón, 2009, p. 106)

A mudança no caráter da formação continuada - da racionalidade técnica para a reflexão fundamentada - desvelou também a importância do espaço escolar como formador. Domingues (2014) ressalta que essa mudança tem gerado estudos e pesquisas sobre o tempo e o espaço escolar além de valorizar os saberes docentes, como a síntese da teoria e da prática.

### **2.3. Os saberes de professores e professoras no exercício da docência**

Considerando a origem histórica da educação profissional e tecnológica, alguns paradigmas reverberam ainda hoje. Um deles é o de que para ensinar componentes curriculares da área profissionalizante, os fundamentos e as práticas pedagógicas não são relevantes. (Júnior & Gariglio, 2014)

Como já referido em parágrafos anteriores, o corpo docente dos Institutos Federais é bastante heterogêneo e composto de profissionais oriundos de diversas áreas e formações. Essa diversidade de formações, assim como as experiências que auxiliaram na construção de cada um como docente, colaboram para a construção dos perfis docentes.

Considerando a heterogeneidade do corpo docente assim como a diversidade de sua atuação - em diferentes níveis e modalidades - não constitui tarefa das mais simples, desvelar quais saberes docentes se coadunam com o exercício na educação profissional e tecnológica.

O desvelamento das bases pedagógicas que orientam o exercício docente pode contribuir com a reflexão dos saberes docentes que se fazem necessários para a melhor aprendizagem de estudantes. Saviani (2013) ressalta a importância de refletir sobre as maneiras como o saber sistematizado é organizado e assimilado pelos estudantes e pelas estudantes, considerando toda a trajetória histórica desse saber e, também, a participação estudantil em um dado momento de construção dessa historicidade.

Os Institutos Federais foram criados e, paralelamente à sua criação, não sobrevieram políticas de formação continuada para dar conta da especificidade do exercício docente na educação profissional e tecnológica. Dessa forma, houve muitas iniciativas de formações aligeiradas e incipientes (Carvalho & Souza, 2014; Júnior & Gariglio, 2014), dificultando a realização de amplos debates e reflexões acerca da especificidade de saberes docentes para essa modalidade de educação.

Não são recentes as discussões a respeito dos saberes docentes, mas tais discussões passam a ganhar força nas duas últimas décadas do século XX, sobretudo em razão das dificuldades apresentadas pelas escolas em atender às novas exigências postas a partir do movimento de globalização e seus desdobramentos (Júnior & Gariglio, 2014).

As pesquisas a respeito dos saberes necessários ao exercício da docência podem contribuir tanto para a definição de bases curriculares para a formação inicial docente quanto para o planejamento da formação continuada. Na perspectiva da formação continuada, tais reflexões fazem emergir as concepções de professores e professoras a respeito de educação, sociedade e trabalho, assim como sobre as suas práticas, possibilitando que seu exercício seja contextualizado ao ambiente de atuação.

O reconhecimento da especificidade do exercício docente e da multiplicidade de práticas que esse exercício suscita - em função do contexto, da modalidade, do nível - contribuiu para “colocar o trabalho docente como tempo e espaço de intervenção profissional, em que se laboram práticas pedagógicas que comportam reflexões e saberes próprios porque trazem as marcas de um ofício singular.” (Júnior & Gariglio, 2014, p. 878)

Ainda que a profissão docente seja uma só, as dimensões de sua atuação são de caráter abrangente, não cabendo uma noção de equidade no que se refere à profissionalidade docente (Júnior & Gariglio, 2014). Os diferentes níveis e modalidades de atuação carregam em si as historicidades, as ações e contradições, assim como exigências específicas de atuação docente.

O grupo de docentes que compõem os Institutos Federais tem suas formações iniciais oriundas tanto das licenciaturas quanto dos bacharelados. Os cursos de licenciatura apresentam em suas ementas as disciplinas de caráter especificamente pedagógico e, em alguma medida, contribuem para o desenvolvimento de saberes relacionados às teorias e práticas pedagógicas. O mesmo não acontece nos cursos de bacharelado.

Nos Institutos Federais, a maioria de docentes das disciplinas técnicas é oriunda de cursos de bacharelado e, ainda que tenham continuado os estudos avançando para a pós-graduação - mestrado e doutorado - têm pouca referência dos conhecimentos especificamente pedagógicos (Pena, 2011).

Os saberes docentes têm classificações a partir do ponto de vista de autores e autoras que os descrevem. Tais descrições não são neutras, ao contrário, carregam em sua gênese a visão de sociedade, de ser humano, de educação, assim como as experiências vivenciadas ao longo de suas vidas. Altet (2001), sinaliza que também contribuem para as classificações dos saberes docentes as disciplinas sobre as quais se fundaram e os paradigmas das pesquisas que as originaram.

As conceituações de saberes - de forma mais ampla - e de saberes docentes - de forma mais restrita - estão vinculadas, diretamente, àqueles que as elaboraram. Como este é um tema que vem se apresentando como uma das discussões nevrálgicas no campo da docência, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas e com elas, inúmeras definições, concepções e tipologias a respeito dos saberes docentes. Tais escolhas por determinadas concepções relacionam-se à gênese das pesquisas e à visão dos pesquisadores e das pesquisadoras sobre educação e sociedade.

Outrossim, Tardif e Gauthier (2001) apontam que alguns excessos têm sido cometidos na definição de saberes docentes: a ideia de que professores e professoras são apoiados apenas em sua racionalidade e cognição - a despeito das demais dimensões - e que tudo pode ser denominado como saberes - hábitos, emoções, intuição, entre outros.

Além de uma diversidade de conceituações a respeito dos saberes docentes, também é possível observar que alguns autores utilizam outros termos, como conhecimentos, capacidades e competências. Para Rios (2010) - autora que recorre ao termo competências - ora os termos são empregados como sinônimos, ora como termos que contêm os significados dos demais.

Esta pesquisa abordará os saberes docentes nas perspectivas de Freire (2011), Saviani (1996), Tardif (2012) e Perrenoud (2000).

### **2.3.1. Freire e os saberes necessários ao exercício docente**

Os saberes docentes, na perspectiva de Freire (2011), dispõem-se em três dimensões: a) prática docente; b) ensino como produção e construção do conhecimento; e c) ensino como especificidade humana. No que se refere às práticas docentes, cabe ressaltar que teoria e prática devem caminhar juntas e a reflexão a partir da prática acaba sendo uma exigência posta por esta conjunção.

#### **a) Prática docente**

A teoria sem a prática pode se tornar um mero dizer, assim como sem a prática a teoria pode se limitar ao ativismo. A discussão acerca dos saberes docentes, além de considerar

prática e teoria, também deve se pautar pela elucidação de saberes que remetem a uma prática crítico-reflexiva.

- Rigoriedade metódica

Aprender não se limita à aquisição de conteúdos dispostos pelas diferentes disciplinas que compõem um curso. Professores e professoras precisam desenvolver com seus estudantes a rigoriedade metódica, uma aproximação e reflexão sobre os objetos que serão conhecidos, o desenvolvimento de uma mentalidade de apreensão, interpretação e reinterpretção a partir de tais conhecimentos. Dessa forma, os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”(Freire, 2011, p. 28)

- Atitude pesquisadora

Pesquisa e ensino não existem um sem o outro. No exercício da docência, a pesquisa se faz presente a todo momento: para constatar, contrapor, reinterpretar, intervir, descobrir, comunicar e, nesse processo, educar a si mesmo enquanto docente.

Em seu exercício, professores e professoras cuja pesquisa esteja consolidada - ou se desenvolvendo como um saber profissional - compreendem e respeitam os conhecimentos oriundos do senso comum, mas incitam estudantes na sua superação em direção ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

- Respeito aos saberes discentes

Os estudantes não adquirem conhecimentos apenas no espaço pedagógico formador. Quando chegam às escolas, já trazem consigo conhecimentos oriundos da vida e de suas práticas. A relação de tais conhecimentos com àqueles que serão abordados no conjunto dos componentes curriculares, a discussão a respeito de suas especificidades e pertinências são atitudes que demonstram o respeito de professores e professoras aos estudantes e a tais conhecimentos.

- Criticidade

O desenvolvimento da criticidade é uma das tarefas precípua de professores e professoras, por meio da incitação à curiosidade, à insatisfação, à busca pelo conhecimento que transcende o senso comum.

Para o desenvolvimento da criticidade nos estudantes, professores e professoras precisam ter esse saber bem consolidado e a curiosidade frente aos desafios postos pela docência é uma das maneiras de consolidar esse saber. É por meio da atitude curiosa que professores e professoras buscam respostas às questões educacionais que surgem na rotina do espaço formador.

- Ética e estética

É importante atentar-se para os riscos de se apequenar a experiência formadora do fenômeno educativo ao delimitá-la às ações de treinamento técnico. Justamente pelo caráter formador da educação, é que ela não se dá de forma isolada à formação moral do estudante.

Homens e mulheres estão no mundo não apenas para si próprios, mas para os outros e com os outros, numa presença que é histórica e socialmente constituída, que se reconstrói que se reinventa, que valora, num processo estético de recriação, andando “decência e boniteza de mãos dadas.”(Freire, 2011, p. 34)

- Coerência entre discurso e ações

As orientações dadas pelos professores e pelas professoras precisam ser coerentes com as suas ações. O ato de pensar certo pressupõe seriedade e segurança nas argumentações, respeito às argumentações de oponentes, fazendo críticas fundamentadas ao objeto e não ao opositor. O agir docente deve reafirmar a sua fala e não a contradizer.

- Disponibilidade a correr riscos, aceitação do novo e rejeição à discriminação

A aceitação do novo não significa aderir a modismos pedagógicos e tampouco renegar qualquer prática que esteja, cronologicamente, velha. O olhar docente deve estar voltado para a construção histórico-crítica de sua prática profissional, acolhendo - ou negando - novas e velhas práticas que estejam no contexto de sua escola e com ela exerça coerência.

Não cabe a educador algum qualquer ato discriminatório - independentemente da origem - posto que o fenômeno educativo é essencialmente humano e a discriminação fere a substantividade do ser humano.

- Capacidade de refletir criticamente sobre a prática

O exercício da docência requer de professores e professoras um constante movimento entre a ação e a reflexão sobre esse agir, numa postura dialética. A curiosidade epistemológica e o rigor metodológico constituem características de uma reflexão que supera a curiosidade ingênua e ressalta a centralidade desse saber na formação docente.

- Reconhecimento e assunção da identidade cultural

A assunção, tanto em níveis individuais quanto coletivos, se dá na relação de professores e de professoras com seus pares, estudantes e demais profissionais da escola. A compreensão da dimensão de si mesmo e da dimensão do outro, na perspectiva histórica e social, é fundamental para uma prática educativa democrática em contraposição ao mero quefazer ou ao elitismo autoritário daqueles que se julgam os donos da verdade e do conhecimento.

#### **b) Ensino como produção e construção do conhecimento**

Ensinar é criar possibilidades para o desenvolvimento e a consolidação de conhecimentos. O exercício docente prescinde da encarnação da teoria, da concretude do discurso, do pleno envolvimento dos atores educacionais na situação em si.

- Consciência do inacabamento

É próprio do ser humano, de se estar vivo, a noção de seu inacabamento ou de sua inconclusão. Essa noção de produção da própria existência de forma ininterrupta, calcada em escolhas, valorações, julgamentos, equívocos, reinterpretações, dimensiona o caráter de inacabamento do ser humano e rechaça a postura de dono da verdade que alguns profissionais podem apresentar.

- Reconhecimento de ser condicionado

A compreensão de que está no mundo de forma condicionada e não determinada, reflete os processos de ensino adotados por professores e professoras no exercício da docência. Este condicionamento implica se entender como sujeito da história e não apenas como seu objeto, capaz de gerar educabilidade, num constante processo social de busca.

- Respeito à autonomia do educando

A curiosidade intelectual, linguagens e códigos, manifestações culturais estudantis são expressões que devem ser respeitadas por professores e professoras, como um imperativo ético e não mero favor.

O respeito a essa autonomia requer um equilíbrio delicado entre o autoritarismo e a licenciosidade. Não é possível, no exercício de uma docência que se quer crítica, o tolhimento à rebeldia legítima dos estudantes ou a permissividade descompromissada. A dialogicidade é um dos caminhos para esse delicado equilíbrio, possibilitando que se cresça e aprenda com as diferenças, respeitando-as.

- Bom senso

O olhar atento e cauteloso sobre o bom senso é de extrema importância na avaliação constante que professores e professoras devem fazer de suas práticas. A superação de sua dimensão instintiva contribui para uma melhor avaliação do exercício docente.

- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

A resposta às incontáveis ofensas à educação - e aos seus atores - precisa se concretizar como luta política, crítica, organizada. Tal posicionamento demonstra o respeito e a amorosidade que cada professor e professora precisa ter para consigo, com os pares e com os estudantes.

- Apreensão da realidade

No exercício da docência, é imperioso mover-se com clareza, por meio da interpretação e reinterpretação da realidade, por sua transformação e intervenção. A incitação à atitude curiosa de sujeito crítico que constrói o objeto de conhecimento ou participa de sua construção deve ser constante.

- Alegria e esperança

Caracterizam dimensões que proporcionam uma leveza e melhor clima institucional, numa atmosfera pedagógica mais equilibrada, mas nem por isso ingênua ou acrítica. Não é

da natureza humana a desesperança, portanto, alegria e esperança estão num contexto da própria existência do ser humano, de sua historicidade.

- Convicção da possibilidade de mudanças

Busca pela convivência em detrimento da simples presença, do estar junto em detrimento ao estar no contexto. Compreensão do futuro como possibilidade e não como mero determinismo, como propulsor de toda potência de ser de homens e de mulheres.

- Curiosidade

Inquieta e move professores e professoras na busca pedagógica, no constante aprender e ensinar nos quais estão envolvidos. A curiosidade livre da ingenuidade - curiosidade epistemológica - é dialógica e aberta. Para além de métodos e técnicas, a curiosidade funda-se, primordialmente, no saber, pedra fundamental da produção da existência humana.

### **c) Ensino como especificidade humana**

A certeza da legitimidade da docência, assim como de sua importância e autoridade, possibilita uma ação que respeita as liberdades discentes e que toma com naturalidade o exercício de se rever, de alterar as rotas planejadas inicialmente.

- Competência profissional, segurança e generosidade

A competência profissional possibilita que professores e professoras exerçam as suas atividades com segurança. Estudo e esforço são caminhos para o alcance dessa competência - que não se restringe à competência científica - e para plena coordenação das atividades de suas classes.

Além da competência profissional e da segurança, outra qualidade desejável - e necessária - para o exercício legítimo da docência, é a generosidade. Ela contribui na autenticação do viés formador do espaço pedagógico.

- Comprometimento

No exercício docente, professores e professoras colocam-se perante aos seus alunos de forma clara e definida quanto à sua ética e o seu pensar político. E esse colocar-se precisa ter coerência com as ações tomadas, os percursos propostos.

- Compreensão do caráter interventivo da educação

O fenômeno educativo é uma forma de intervenção no mundo. Essa intervenção tanto pode se dar no sentido de manutenção do *status quo* quanto no sentido de rompimento com ele. A educação não é neutra e tampouco têm neutralidade as ações pedagógicas ocorridas nos espaços de formação.

- Liberdade e autoridade

O equilíbrio necessário para manter-se a autoridade - e não o autoritarismo - assim como a liberdade - e não a licenciosidade - é busca constante no exercício de uma educação que se quer crítica e historicizada.

- Plena consciência na tomada de decisões

A ação docente precisa estar em conformidade com o discurso adotado. A educação não é força imbatível de transformação da sociedade e tampouco a manutenção da ideologia dominante. A educação pode desvelar para as pessoas as transformações que são possíveis, reforçando a importância da sua ação que é político e pedagógica.

- Saber escutar

O exercício de escutar os estudantes e as estudantes é o que possibilita aos professores e professoras falar com eles e com elas, no sentido de que sejam os sujeitos de suas falas críticas e não objetos de sua fala. Justamente por ter a educação crítica a preocupação com a formação integral do educando - e não mero treinamento técnico - é que a fala não se faz de cima para baixo, mas numa relação de escuta sincera e interessada e de fala fundamentada e generosa.

- Reconhecimento da ideologia presente no fenômeno educativo

Esse saber é o que possibilita a professores e professoras ultrapassar alguns obstáculos, como o da ocultação de verdades dos fatos, utilização de linguagens ou códigos que tornam opacas e desfocadas as realidades. Da mesma forma, é um saber que contribui para desvelar a natureza ideológica dos discursos e os desdobramentos de suas ações, a fim de não reproduzir ingenuamente discursos de neutralidade.

- Disponibilidade para o diálogo

É na disponibilidade ao diálogo que é consolidada a segurança na fundamentação. Assumir o risco de colocar-se disponível, justamente pela compreensão do inacabamento, de que muitas coisas são sabidas, mas muitas outras são ignoradas. A postura de abertura aos outros, de disponibilidade à curiosidade, à vida e ao que ela nos coloca, inaugura essa relação dialógica, num movimento constante e histórico de inquietação e curiosidade.

- Querer bem aos estudantes

Abertura ao gosto de querer bem aos estudantes, à situação pedagógica na qual se encontram estudantes, professores e professoras. Disponibilidade à alegria, em compartilhar a mesma jornada pedagógica com seus estudantes, não prescindindo, entretanto de formação científica e política séria e fundamentada.

Os saberes enunciados por Freire (2011) desvelam a cortina pragmática e tecnicista que vem permeando a prática de muitos professores e professoras que, por motivos diversos - até mesmo por ingenuidade -, apregoam uma educação submetida aos interesses do mercado. Como uma linha mestra de tais saberes é possível destacar o reconhecimento de que o fenômeno educativo se dá na especificidade de ser humano e que a história pode ser possibilidade e não mero determinismo.

### **2.3.2. Saviani e os saberes implicados na formação do educador**

Para educar, professores e professoras precisam dominar os saberes implicados nesta ação. Dessa forma, também precisam ser formados para o exercício docente, tendo a natureza própria da educação como eixo central dos saberes que orientarão a prática. (Saviani, 1996)

Homens e mulheres precisam produzir sua existência continuamente, pois diferentemente dos demais animais que se adaptam à natureza, os seres humanos adaptam à natureza às suas próprias existências.

Para produzir continuamente essa existência, os seres humanos precisam antecipar as ações, os objetivos, representando-os mentalmente. Saviani (1996) aponta que tais representações se dão nos âmbitos da ciência, da ética e da arte, sob as formas de ideias, valores, conceitos e demais representações que produzem o saber. Em tais representações não-materiais, situa-se a educação.

Considerando a complexidade do fenômeno educativo, assim como o contexto da sociedade atual, Saviani (1996) delimita em cinco categorias os saberes docentes que configuram tal fenômeno e que deverão fazer parte da formação de professores e professoras.

- Saber atitudinal

Domínio dos comportamentos e vivências relativas ao trabalho educativo: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos, entre outros. Constitui-se como um saber identitário, cuja formação pode se dar tanto de forma espontânea quanto sistemática.

- Saber crítico-contextual

Envolve a compreensão do contexto histórico e social dos espaços formadores e seus contornos. Professores e professoras precisam fazer a leitura e a interpretação dos movimentos da sociedade, de suas características básicas, identificando as tendências às transformações e, a partir disto, alinhar as necessidades a serem atendidas pelos processos formativos.

- Saberes específicos

Referem-se aos recortes disciplinares e sua integração aos currículos, a maneira como tais recortes são assimilados por estudantes em situações específicas de ensino e aprendizagem.

- Saber pedagógico

Conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sistematizados nas teorias educacionais, com vistas a articular a fundamentação pedagógica com o trabalho educativo em si. Tal saber distingue professores e professoras dos demais profissionais, definindo a sua identidade educadora.

- Saber didático-curricular

Refere-se às formas de organização do trabalho educativo, nas ações encetadas pelos professores e professoras na relação com os estudantes. Implica o saber fazer, mas para além de procedimentos técnicos e metodológicos, na perspectiva da dinâmica do trabalho pedagógico, visando atingir objetivos estabelecidos intencionalmente.

Tanto os saberes oriundos da própria experiência de vida quanto os saberes sistematizados perpassam pelos saberes implicados na formação de professores e professoras e têm graus diferenciados de predominância, dependendo das teorias educacionais às quais se relacionem.

### **2.3.3. Tardif e a pluralidade do saber docente**

No exercício da docência, os saberes não se reduzem a uma função de transmissão de conhecimento, ao contrário, diversos saberes são mobilizados e relacionados durante o processo educativo. Para Tardif (2012), os saberes docentes dividem-se em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

As relações estabelecidas entre docentes e saberes - exceto os saberes experienciais - parece submeter professores e professoras a saberes produzidos por outros, e sequer legitimados pelo grupo, numa perspectiva mais de objeto do saber do que de sujeito copartícipe de sua construção.

- Saberes da formação profissional

Referem-se àqueles oriundos das instituições formadoras de professores e professoras. São saberes constituídos pelas ciências humanas e da educação e, usualmente, transmitidos ao grupo nas formações iniciais e continuadas. Considerando que é rara a situação de teóricos e pesquisadores atuarem diretamente nas escolas, a relação entre estes e os professores e professoras pode ser equiparada à lógica da divisão de trabalho entre os que pensam e os que executam.

Também se enquadram nos saberes da formação profissional os chamados saberes pedagógicos, considerados como doutrinas e concepções que surgem a partir das reflexões sobre a prática e conduzem para a formação de ideologias que fundamentam essa mesma prática, como as teorias educacionais, por exemplo.

- Saberes disciplinares

Correspondem às áreas de conhecimento, às disciplinas oriundas dos saberes historicamente produzidos. Integram-se à prática docente, tanto na formação inicial quanto na continuada.

- Saberes curriculares

Usualmente, as instituições escolares têm organizado seus cursos por meio de currículos. Estes devem traduzir os discursos, métodos e conteúdos organizados e definidos no seio do contexto histórico e social da escola. A compreensão de tais discursos, métodos e conteúdos, assim como a sua integração às práticas docentes, constituem os saberes curriculares.

A relação que se estabelece entre os três saberes supracitados configura-se mais numa relação de exterioridade do que de construção ou consolidação de saberes, já que professores e professoras precisam apenas apropriar-se desses saberes constituídos e organizados por outros, em mediações de submissão de suas práticas a tais saberes exteriorizados.

Na tentativa de compreender e dominar as suas práticas, professores e professoras produzem saberes a partir das próprias vivências - e por ela legitimados - que são os saberes da prática ou experienciais.

- Saberes experienciais

Saberes específicos baseados no desenvolvimento cotidiano das atividades escolares e a reflexão sobre elas. São oriundos da experiência e por ela também são validados, incorporando-se tanto às ações individuais quanto às coletivas. Se integram à prática para melhor compreendê-la, formando um conjunto de representações nas quais professores e professoras interpretam e direcionam as práticas cotidianas.

A docência é exercida num ambiente de situações concretas, cujas problemáticas não se restringem às definições preestabelecidas, com condicionantes variáveis e transitórias. Nessa perspectiva o saber-ser e o saber-fazer integram os saberes experienciais e são validados pelas ações formadoras no espaço pedagógico.

Possibilitam aos professores e às professoras a integração de suas práticas ao contexto escolar e apresentam três condições: interações com os demais atores escolares; obrigações e normas prescritas e referentes ao desenvolvimento da atividade docente; e organização e funcionamento institucional.

A interação com os pares, isto é, a coletividade docente fornece a objetividade aos saberes experienciais individuais, fazendo com que a subjetividade possa ser organizada e sistematizada a fim de contribuir com a formação de outros docentes.

Os saberes experienciais se constituem como núcleo vital dos saberes docentes, possibilitando a interiorização - e reinterpretação - dos demais saberes numa relação dialógica com suas práticas profissionais.

#### **2.3.4. Perrenoud e as competências para ensinar**

Ao abordar dez novas competências para ensinar, Perrenoud (2000) o faz com base em documento elaborado em Genebra com competências a serem desenvolvidas por meio da formação continuada. Considerando as mudanças próprias da sociedade - e, por consequente, do fenômeno educativo - o autor caracteriza essas dez novas competências mais como um horizonte do que como um saber consolidado.

A opção por um grupo de dez competências principais não é neutra, carrega em si opções teóricas e ideológicas, baseadas num exercício docente concreto. As competências configuram-se elas mesmas como saberes capazes de incitar a solução de situações diversas

por meio da mobilização de recursos internos. A cada grupo de dez competências principais, foram associadas algumas competências específicas. (Perrenoud, 2000)

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Concepção de situações didáticas ótimas para todos os estudantes, na perspectiva de manutenção de um espaço justo de aprendizagem, no qual os professores e as professoras disponibilizem tempo e competências necessárias para imaginar - e colocar em prática - diferentes tipos de situações de aprendizagens amplas e carregadas de sentido. É preciso sinalizar que tais situações de aprendizagem precisam ter como preceito a regulação, isto é, a necessidade de um método de pesquisa e de resolução de problemáticas. É uma competência global que mobiliza diversas competências específicas.

- (a) Conhecer os conteúdos da disciplina pela qual é responsável e traduzi-los em objetivos de aprendizagem;
- (b) Tomar as representações dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de situações de aprendizagem;
- (c) Desenvolver situações de aprendizagem a partir dos erros e de obstáculos pedagógicos;
- (d) Planejar - e colocar em prática - dispositivos e sequências didáticas.

- Administrar a progressão das aprendizagens

As situações planejadas por docentes devem levar em consideração a diversidade dos estudantes e a autonomia de cada um, concebendo-as de forma estratégica e numa perspectiva de longo prazo. São mobilizadas as seguintes competências específicas:

- (a) Desenvolver situações de aprendizagem adequadas ao nível dos estudantes e ajustadas às etapas de progressão delineadas;
- (b) Compreender os objetivos de ensino e aprendizagem num recorte longitudinal;
- (c) Estabelecer as atividades de aprendizagem fundamentadas nas teorias subjacentes;
- (d) Observar e avaliar os estudantes na perspectiva formativa;
- (e) Avaliar constantemente as competências e decidir caminhos para as progressões.

- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Organizar as rotinas de aprendizagem por meio de dispositivos didáticos que favoreçam as especificidades e ritmos diferenciados dos estudantes, possibilitando a constante progressão estudantil. Como competência sistêmica, mobiliza outras competências específicas, destacando-se entre elas:

- (a) Administrar a heterogeneidade da turma;
- (b) Ampliar a gestão da turma para um espaço mais vasto e colaborativo;

(c) Fornecer apoio integrado, em colaboração com os demais profissionais da escola e, também, com profissionais externos à escola (terapeutas, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc);

(d) Desenvolver a cooperação estudantil e possibilitar o ensino mútuo.

- Envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seus trabalhos

Constitui-se numa competência de ordem didática, epistemológica e relacional que busca contribuir para que os estudantes tenham interesse e compreendam a importância do que estão aprendendo. Como competências específicas que subjazem à competência global, pode-se destacar:

(a) Incitar a vontade de aprender, desvelar o sentido do trabalho escolar e contribuir para a capacidade de auto avaliação estudantil;

(b) Colaborar na constituição de um conselho estudantil e negociar com tal conselho variadas normas, regras e contratos;

(c) Proporcionar atividades opcionais de caráter formativo;

(d) Colaborar com o desenvolvimento de projetos pessoais dos estudantes.

- Trabalhar em equipe

A atividade docente não caminha sozinha. Inúmeras são as atividades exercidas por vários profissionais da escola para que professores e professoras exerçam a docência. Trabalhar em equipe é uma necessidade premente da escola, sem prejuízo algum à autonomia docente, e pressupõe que todos os envolvidos compreendam a cooperação como um valor profissional. Compondo a competência global, destacam-se as seguintes competências específicas:

(a) Desenvolver projetos em equipe, com representações comuns;

(b) Dirigir um grupo de trabalho;

(c) Formar, consolidar e renovar uma equipe pedagógica;

(d) Confrontar e analisar situações complexas e práticas profissionais;

(e) Administrar crises ou conflitos pessoais.

- Participar da administração da escola

A administração escolar pressupõe a ordenação de espaços e atividades formativas, numa estreita relação com toda comunidade educativa. Envolve todos os ofícios da educação escolar e exigem competências específicas para a sua consecução.

(a) Participar da elaboração do projeto institucional;

(b) Colaborar e participar das discussões acerca dos recursos da escola;

(c) Participar da coordenação da escola e parceiros, inclusive os para escolares (comunidade, associações de pais, associações de moradores do bairro etc);

(d) Contribuir para maior participação estudantil em todo o âmbito escolar.

- Informar e envolver os pais e responsáveis

Não é possível fazer da relação entre a família e a escola uma mera questão de competências. Entretanto, esta é uma relação que precisa ser clara e dialogada e, como professores e professoras carregam esse poder institucional, esse lugar de fala que não é pessoal, mas representativo da instituição na qual trabalham, algumas competências específicas podem contribuir para a consolidação de um maior envolvimento familiar na escola.

- (a) Presidir reuniões de informação e de debates;
  - (b) Realizar entrevistas com pais ou responsáveis;
  - (c) Envolver a família na construção de saberes.
- Utilizar novas tecnologias

No exercício da docência, cabe a colocação das novas tecnologias a serviço dos objetivos educacionais propostos, procurando refletir sobre a relação entre as tecnologias e a construção das aprendizagens. As competências específicas aqui vinculadas pretendem dar conta de duas questões básicas: utilizar das ferramentas de novas tecnologias e comunicação para melhorar a aprendizagem, assim como familiarizar os estudantes com tais ferramentas a serviço do trabalho intelectual.

- (a) Utilizar editores de texto;
  - (b) Relacionar as potencialidades didáticas das ferramentas tecnológicas com os objetivos de ensino;
  - (c) Desenvolver comunicação a distância;
  - (d) Utilizar as novas ferramentas nas atividades formativas.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

As escolas devem enfrentar abertamente as contradições entre os valores que afirma e as realidades que as cercam. A educação para a cidadania não deveria estar limitada a um horário disponibilizado em grade semanal. É preciso que professores e professoras tenham desenvolvida a competência de desvelar tais contradições, trazendo-as para o centro de atividades formativas da escola, tendo como competências específicas as seguintes:

- (a) Prevenir a violência dentro e fora do âmbito escolar;
  - (b) Lutar contra todos os tipos de preconceitos;
  - (c) Colaborar no desenvolvimento de regras de conduta e de convivência escolar;
  - (d) Colocar sob análise a relação pedagógica estabelecida, a autoridade exercida e a qualidade da comunicação nas atividades escolares;
  - (e) Consolidar o senso de responsabilidade, a solidariedade e o senso de justiça.
- Administrar sua própria formação continuada

O exercício de todas as competências é constante, mas a administração da formação continuada condiciona a atualização e o desenvolvimento das anteriores. A docência é

exercida num determinado contexto social que muda, se reinventa, se transforma. Sendo assim, as competências precisam ser atualizadas e adaptadas às novas condições de trabalho.

- (a) Conseguir explicitar as próprias práticas;
- (b) Desenvolver seu projeto de formação continuada, com base na avaliação de suas competências;
- (c) Colaborar na construção de uma proposta de formação continuada com a equipe da escola;
- (d) Participar de tarefas em escala macro, no que se refere ao sistema de ensino;
- (e) Acolher a formação dos pares e dela tomar parte.

Dos quatro autores - Freire (2011), Saviani (1996), Tardif (2012) e Perrenoud (2000) - cujos saberes docentes foram descritos, apenas o último utiliza o termo competências, mas em significado análogo ao termo saberes.

É possível analisar, por meio do quadro-síntese, a exigência posta no exercício da docência, cujos professores e professoras precisam desenvolver e consolidar uma diversidade de saberes e de competências a fim de garantir sempre a melhoria dos processos e das condições de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - síntese da categorização de saberes e competências docentes

Autor	Saberes docentes
Freire (2011)	<p>1. Prática docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigoriedade metódica</li> <li>- Atitude pesquisadora</li> <li>- Respeito aos saberes discentes</li> <li>- Criticidade</li> <li>- Ética e estética</li> <li>- Coerência entre discurso e ação</li> <li>- Disponibilidade em correr riscos, aceitação do novo e rejeição à discriminação</li> <li>- Reflexão crítica sobre a prática</li> <li>- Reconhecimento e assunção da identidade cultural</li> </ul> <p>2. Ensinar é possibilitar a produção/construção do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência do inacabamento</li> <li>- Reconhecimento de ser condicionado</li> <li>- Respeito à autonomia do educando</li> <li>- Bom senso</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores</li> <li>- Apreensão da realidade</li> <li>- Alegria e esperança</li> <li>- Convicção da possibilidade de mudanças</li> <li>- Curiosidade</li> <li>3. Ensinar como especificidade humana</li> <li>- Competência profissional, segurança e generosidade</li> <li>- Comprometimento</li> <li>- Compreensão do caráter interventivo da educação</li> <li>- Liberdade e autoridade</li> <li>- Plena consciência na tomada de decisões</li> <li>- Saber escutar</li> <li>- Reconhecimento da ideologia presente no fenômeno educativo</li> <li>- Disponibilidade para o diálogo</li> <li>- Querer bem aos estudantes</li> </ul>
Saviani (1996)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atitudinal</li> <li>2. Crítico-contextual</li> <li>3. Específico</li> <li>4. Pedagógico</li> <li>5. Didático-curricular</li> </ol>
Tardif (2012)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação profissional</li> <li>2. Disciplinares</li> <li>3. Curriculares</li> <li>4. Experienciais</li> </ol>
Perrenoud (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem</li> <li>2. Administrar a progressão das aprendizagens</li> <li>3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</li> <li>4. Envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seus trabalhos</li> <li>5. Trabalhar em equipe</li> <li>6. Participar da administração da escola</li> <li>7. Informar e envolver os pais e responsáveis</li> <li>8. Utilizar novas tecnologias</li> <li>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</li> <li>10. Administrar sua própria formação continuada</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora a partir do estudo das obras de Freire (2011), Saviani (1996), Tardif (2012) e Perrenoud (2000).

A diversidade de saberes docentes e os momentos nos quais os professores e as professoras os desenvolvem e consolidam perpassa pela formação inicial e pela formação continuada. No tempo e espaço escolar, no âmbito da gestão, é a coordenação pedagógica o setor responsável por planejar a formação continuada docente e o seu papel nesse planejamento é o cerne desta pesquisa. O modo como essa pesquisa será conduzida, assim como a caracterização dos sujeitos e do *locus*, serão tratados a seguir, no capítulo referente às metodologias.

### **3. Procedimentos metodológicos**

A escolha de metodologias, quer seja para a coleta de dados quer seja para a sua posterior análise, relaciona-se ao problema a ser estudado e aos objetivos que se pretende alcançar. Considerando os objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, cujo planejamento é bastante flexível e proporciona ao pesquisador uma maior familiaridade com o assunto estudado, explicitando-o e possibilitando a concepção de hipóteses. (Gil, 2016).

A pesquisa exploratória possibilitará lançar luz em algumas questões a respeito do papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente e sua correlação com os saberes e competências referentes ao exercício da docência, incitando novos questionamentos e inquietações e a perspectiva do desenvolvimento de trabalhos futuros, pois, como apontam Lüdke e André (1986), o pesquisador tem como papel servir como o elo entre o conhecimento já produzido na área e os novos conhecimentos ou caminhos apontados a partir da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida por meio de estudo de caso, de natureza qualitativa. Lüdke e André (1986) assinalam que o estudo de caso é historicamente contextualizado, multifacetado e responde por uma situação única e singular, não cabendo questionamentos relativos à tipicidade, já que cada caso é tratado sob a ótica de sua individualidade.

Os Institutos Federais são instituições plurais e heterogêneas, tanto no que diz respeito aos níveis e modalidades ofertados quanto no que se refere ao público atendido. A sua especificidade reside justamente no eixo profissional que permeia todos os níveis e modalidades. Para retratar uma instituição tão diversa, o estudo de caso, de natureza qualitativa, mostrou-se o melhor caminho, haja vista a possibilidade de “oferecer elementos preciosos para a melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.”(Lüdke & André, 1986, p. 24)

O instrumento a ser utilizado é a entrevista semiestruturada cujo suporte se dará por meio da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Serão aplicadas entrevistas a alguns professores e professoras, além da coordenação pedagógica e direção de ensino do campus São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília.

#### **3.1. Dos objetivos e das questões orientadoras**

A elaboração dos objetivos desta pesquisa partiu de uma série de inquietações a respeito do papel da coordenação pedagógica na formação continuada. Inquietações que acometeram a pesquisadora tanto nos momentos nos quais estava em sala de aula quanto nos momentos nos quais ocupou funções ou cargos gestores. No exercício do cargo de pedagoga - no Instituto Federal de Brasília - os questionamentos da pesquisadora tomaram uma forma mais voltada para a educação profissional e tecnológica.

A formulação de questões pode contribuir para a delimitação do tema e para a sistematização da coleta de dados, além de fazer o papel de articulação entre a revisão

bibliográfica e os dados coletados (Lüdke & André, 1986). Desta forma, ao pensar no papel da coordenação pedagógica enquanto gestora da formação continuada docente, a dimensão dos saberes docentes para atuação na educação profissional e tecnológica surgiu como uma possível base para o processo formativo. Quais são esses saberes? No exercício docente, considerando a multiplicidade de formações das quais são oriundos os professores e as professoras da instituição, há lacunas formativas no que se refere aos saberes docentes? De que modo a formação continuada planejada pela instituição considera esses saberes? Como planeja a superação de possíveis lacunas?

A fim de responder a tais questionamentos, foram elaborados os objetivos desta pesquisa, pois, conforme aponta Gil (2016), a definição de objetivos de uma pesquisa transmuta o tema numa dimensão mais viável.

Objetivo geral:

- Investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes.

Objetivos específicos:

- Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica;
- Caracterizar as possíveis lacunas formativas concernentes a tais saberes;
- Relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada docente a fim de que as possíveis lacunas possam ser ultrapassadas;
- Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes.

### **3.2. Coleta e análise dos dados**

Os dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada. Em relação às outras técnicas, a entrevista apresenta uma grande vantagem, a de captar imediatamente a informação requerida sobre assuntos os mais diversos possíveis. (Lüdke & André, 1986)

A escolha pela entrevista semiestruturada deve-se à sua flexibilidade pois, ainda que seja elaborado um esquema básico para a entrevista, adaptações são passíveis de serem realizadas. Gil (2016) relata que para a realização de entrevistas, os seguintes cuidados precisam ser tomados: definição da modalidade da entrevista, quantidade de entrevistas, seleção dos entrevistados e negociação da entrevista.

A entrevista será estruturada por meio de seu guião, com a apresentação dos grupos de perguntas e seus respectivos objetivos específicos, assim como o roteiro e o tempo aproximado de cada grupo. O guião da entrevista semiestruturada para docentes é composto por 15 questões, conforme o apêndice A. Para a gestão, o guião compõe-se de 14 questões e encontra-se no apêndice B.

A coleta de dados é sucedida por sua análise. Nesse momento, acontecem os esforços de dar significação mais ampla às entrevistas realizadas (Marconi & Lakatos, 2017), num diálogo constante entre as respostas, a leitura das entrelinhas e a revisão bibliográfica da pesquisa.

A partir dos dados coletados, será retomada a revisão bibliográfica a fim de correlacionar os achados da pesquisa com a literatura específica já consolidada e elaborar as categorias descritivas que darão suporte à análise. Lüdke e André (1986) sinalizam que nem sempre a revisão da literatura suporta a categorização pretendida, sendo necessária a sua ampliação ou modificação. Nesse processo, as ideias iniciais poderão ser revistas, repensadas, reavaliadas e novas ideias poderão integrar o material elaborado.

Os dados coletados serão explorados sob a ótica da análise de conteúdo, de Bardin (2016), buscando-se a articulação entre algumas características descritas no texto e os fatores que as determinaram, no sentido de conhecer o que está por trás das palavras. Por meio de categorias definidas em função dos objetivos da pesquisa, as entrevistas, após as suas transcrições, serão analisadas e correlacionadas com as categorias e a fundamentação teórica que as sustentam.

### **3.3. Local da pesquisa e participantes**

Considerando que a pesquisa pretende investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes, o *campus* do Instituto Federal de Brasília escolhido para a aplicação da pesquisa foi o *campus* São Sebastião, haja vista ser o único, entre os dez campi, a ter como eixo o educacional, fato que faz com que se concentre um maior número de professores licenciados.

O Distrito Federal, onde se localizam os campi do Instituto Federal de Brasília, é composto por 31 regiões administrativas, limites físicos territoriais que delimitam a atuação jurisdicional a fim de que o governo distrital possa descentralizar as ações administrativas e a coordenação dos serviços públicos locais. Entre as 31 regiões administrativas, encontra-se a de São Sebastião que abriga o *campus* de mesmo nome do Instituto Federal de Brasília.

O *campus* São Sebastião iniciou as suas atividades no mês de agosto de 2011, ocupando provisoriamente salas de aula de um Centro de Ensino Fundamental e do Centro de Múltiplas Funções na mesma região administrativa, emprestadas pelo governo do Distrito Federal. Estes espaços foram ocupados até julho de 2015, data em que o campus pôde ocupar a sua sede definitiva.

A definição dos eixos tecnológicos e dos cursos ofertados deu-se após a realização de análises socioeconômicas e de consultas públicas. Em função dos resultados obtidos, o *campus* oferece os seguintes cursos na modalidade presencial:

Tabela 2 - Tipologia e nomenclatura de cursos do campus São Sebastião

Tipo de curso	Nomenclatura do curso
Formação Inicial e Continuada	Auxiliar administrativo
	Monitor Infantil
Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio	Técnico em Secretariado
	Técnico em Administração
Educação Profissional Técnica subsequente ao Ensino Médio	Técnico em Secretariado
	Técnico em Secretaria Escolar
Graduação	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa
	Licenciatura em Pedagogia
	Tecnologia em Secretariado

Fonte: tabela elaborada pela autora a partir das informações de IFB (2018)

Para atuar nos diversos níveis e modalidades dos cursos presenciais ofertados, cursos que abarcam um total de 1.489 estudantes, o campus conta em seu quadro de servidores com 59 professores e professoras e 36 técnico-administrativos. Deste grupo, farão parte da entrevista 6 docentes, sendo que duas na condição de gestoras - uma diretora de ensino e uma coordenadora pedagógica. A escolha dos demais perfis docentes para participar da entrevista seguiu o seguinte critério: metade deveria exercer a docência na licenciatura e metade deveria exercer a docência tanto na educação profissional de nível médio quanto na educação tecnológica de graduação.

#### 4. Apresentação, análise e discussão dos dados

Os dados coletados - por meio das entrevistas - foram extensamente lidos e relidos, possibilitando a impregnação de todo o conteúdo pela pesquisadora. O material foi decomposto em unidades de registro e unidades de contexto que direcionaram para a sua recomposição nas categorias temáticas.

Após a análise de todo o conteúdo, em função dos objetivos propostos nesta pesquisa, foi elaborada a proposição de um projeto interventivo com a intenção de possibilitar à coordenação pedagógica o planejamento de ações de formação continuada cuja consolidação dos saberes docentes possa ser contemplada.

A fim de resguardar a identidade das pessoas entrevistadas, doravante serão designadas por E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

##### 4.1. Análise e discussão das entrevistas

Após a transcrição das entrevistas, todo o material coletado precisou ser depurado, decomposto e recomposto, com a finalidade de fazer emergir as categorias que abrangessem os discursos dos interlocutores em sua correlação com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, foram destacadas algumas categorias que a partir das inúmeras releituras do material foram se reagrupando em categorias mais consolidadas. Nessa perspectiva, as categorias analisadas totalizaram em cinco: articulação entre teoria e prática; didática; eixo da profissionalização no ensino; formação continuada; e funções da coordenação pedagógica.

Observa-se no quadro de sistematização abaixo a recorrência de categorias em mais de um dos objetivos da pesquisa. Tal recorrência pode apontar para o reconhecimento, por parte dos entrevistados, de que os mesmos saberes docentes considerados importantes para atuação na educação profissional e tecnológica também se configuram como lacunas no processo formativo docente, indicando a necessidade de que a gestão, mais especificamente a coordenação pedagógica, possibilite formações continuadas cujos saberes docentes constituam parte das temáticas.

Quadro 2 - Recorrência das categorias temáticas em relação aos objetivos da pesquisa

<b>Objetivo da pesquisa</b>	<b>Categoria relacionada</b>
Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica	Articulação entre teoria e prática Didática Eixo da profissionalização no ensino Formação continuada
Caracterizar as possíveis lacunas formativas referentes aos saberes docentes para atuação na EPT	Articulação entre teoria e prática Didática Eixo da profissionalização no ensino Formação continuada

Relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada docente a fim de que as possíveis lacunas possam ser ultrapassadas	Formação continuada Eixo da profissionalização no ensino Articulação entre teoria e prática Didática
Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes	Formação continuada Funções da coordenação pedagógica

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas.

#### 4.1.1. Articulação entre teoria e prática

A articulação entre as dimensões da teoria e da prática pressupõe um ir e vir constante entre elas, considerando-se o contexto onde tais dimensões estejam inseridas. Essa categoria refere-se às reflexões sobre a prática docente - embasadas por teorias consolidadas -, ao conhecimento do contexto e à atitude pesquisadora que deve permear o exercício docente.

Articular teoria e prática não se constitui como apropriação da teoria e imediata aplicação prática. Essa transposição prescinde de uma compreensão do contexto - por parte dos docentes - e de uma atitude de pesquisa perante às situações colocadas no cotidiano escolar. Freire (2011) salienta o caráter dinâmico e dialético que deve nortear a reflexividade crítica docente, para além dos momentos da aula em si e E2 coaduna ao asseverar a importância da reflexão crítica sobre a prática de todo o trabalho pedagógico, inclusive aqueles que antecedem e preparam o momento da aula.

Essa reflexividade crítica compõe o processo de articulação entre teoria e prática, num exercício de compreensão do contexto e mediação da transposição entre elas. Tal transposição evita a prática esvaziada de sentido ou a teoria sem vínculo com a ação, como é possível observar na fala de E6.

Eu vou começar pelo saber que é o que mais, que eu acho que é o que mais, o mais latente, assim, que mais chama a atenção para a gente que é a prática em si. É o seu dia-a-dia, na sua rotina escolar, esse é um saber essencial. Só que esse saber desvinculado do saber teórico, ele fica vazio, ele fica incompleto, então tem que ter essa teoria e essa teoria, ela não está necessariamente vinculada a esta prática. Porque corre o risco de a gente fazer essa transposição direta e isso, na maioria das vezes, acontece. Então teoria, prática e o saber a vivência, o cultural mesmo. (E6)

Saviani (1996) trata desse conjunto de práticas, vivência e teoria citados como uma prática social global, mediada pela prática educativa em si. A ausência de tal mediação - por

meio da prática educativa - pode esvaziar de significado a fundamentação - na medida em que ela não responde aos anseios postos pela vivência - assim como pode fazer da prática uma ação apenas intuitiva, numa perspectiva ingênua do trabalho pedagógico.

A mediação da prática educativa deve ser complementada por uma postura crítica, em oposição à prática espontânea, pois esta produz, invariavelmente, um saber ingênuo, desprovido de rigorosidade metódica (Freire, 2011). Tal rigorosidade metódica precisa estar presente na atitude pesquisadora no exercício docente. Ao indicar a atitude pesquisadora como um saber docente necessário, E5 também salienta que esse mesmo saber se constitui como uma lacuna na atuação docente. Complementa reconhecendo essa lacuna e ainda que (... )eu preciso correr atrás disso, porque é muito legal, especialmente no secretariado, a gente fazer esse tipo de pesquisa porque tem pouquíssima coisa. Porque a gente aprende a ser técnico, né? Senta lá, faz e executa e tal, mas não te dá muito essa oportunidade de você fazer a pesquisa. E hoje, poder propiciar isso para os alunos é muito legal, né? Ensiná-los a pesquisar. (E5)

E5 indica que tal saber docente consolidado também propicia aos próprios estudantes a possibilidade de desenvolver a atitude pesquisadora, saindo do mero quefazer técnico, esvaziado de teoria. Dessa forma, ainda que se constitua em um saber docente, a atitude pesquisadora também deve ser incentivada nos estudantes.

Apesar de também reconhecer a importância da atitude pesquisadora como um saber docente, E4 não o apresenta como uma lacuna em seu exercício profissional, ressaltando que se constituiu como pesquisadora ainda na licenciatura por meio de projetos de extensão e que esses consolidaram a sua identidade de professora pesquisadora.

Os saberes docentes apontados nas entrevistas, até o momento, se configuraram tanto como saberes desejáveis quanto como lacunas no exercício docente, no que se refere à articulação entre teoria e prática. Isto pode indicar a necessidade de que tais saberes estejam presentes nos processos de formação continuada no próprio campus.

A reflexão sobre a prática e a atitude pesquisadora prescindem não só da fundamentação teórica, mas também do conhecimento do contexto. Saviani (1996) identifica o conhecimento do contexto como saber crítico-contextual, apontando para a necessidade de que no exercício docente, as tendências básicas da sociedade, assim como aquelas que apontam para mudanças futuras, sejam percebidas e integradas no contexto específico. E6 ratifica a importância desse saber ao afirmar que

(...) quando eu comecei, quando a gente não tem referência que a gente adquiriu na nossa teoria e a gente precisa exercer uma prática, a gente pensa assim: como que eu aprendi? Porque por exemplo, de forma prática, a alfabetização. Eu sabia todos os métodos de alfabetização. Mas lá na hora de aplicar, eu não conseguia fazer essa

relação, porque eu ainda pensava que era uma coisa muito direta. Então, se Emília Ferreiro falou para mim que faz isso, isso e isso, eu tenho que ver no menino isso, né? Então eu comecei a recorrer às formas e métodos que eu fui enquanto eu era estudante e tentando replicar isso, mas aí eu vi que com o tempo isso não ia se sustentar, porque há uma diferença de tempo, de contexto. (E6)

Essa compreensão do contexto, imprescindível para a mediação no momento de transposição da teoria para a prática, implica em que professores e professoras disponham de tempo para além daquele destinado às atividades de aula em si e a disponibilização de uma infraestrutura adequada. E6 ressalta a escassez de tempo como dificultador, em virtude das demais tarefas administrativas inerentes ao ofício que desempenha e E4 complementa relatando a inadequação de infraestrutura assim como apoio no exercício docente.

Eu não acho que a gente tem condições de trabalho, o nosso prédio é pequeno, a nossa biblioteca é pequena, a gente não tem sala para os professores, a gente não tem espaço para trabalhar com computadores, eu acho que as condições materiais de trabalho são ruins e fora o fato de que você, entre aspas, é jogado em uma sala de aula, sem nunca ter tido experiência com aquela área. (E4)

Ainda que o exercício docente englobe uma série de atividades, o eixo central de atuação é o ensino (Tardif & Lessard, 2014). Dessa forma, é importante que a maior parte da carga horária docente seja composta por atividades ligadas diretamente ao ensino e disponibilizada condições materiais adequadas para o exercício docente.

Em complemento às dificuldades relacionadas ao tempo e à infraestrutura, E2 aponta a ausência de comprometimento observada em alguns colegas, ao afirmar que “a gente tem professores que são completamente desorganizados e não falo só do ponto de vista administrativo, eu falo até daquele professor que chega atrasado na aula, que não tem o comprometimento”.

Dessa forma, há uma questão de comprometimento que pode ocorrer simultaneamente às dificuldades relativas ao tempo e à infraestrutura. Saviani (1996) posiciona nos saberes atitudinais esses relacionados aos comportamentos e vivências adequadas na organização do trabalho educativo, como por exemplo, a pontualidade, a organização, a disciplina, a clareza entre outros relacionados à personalidade de professores e professoras.

A questão do comprometimento precisa anteceder os elementos constituintes da categoria: reflexividade crítica sobre a prática, contextualização e atitude pesquisadora. As dificuldades apresentadas nas entrevistas - escassez de tempo, inadequação de infraestrutura e falta de apoio aos professores e às professoras no início de seu exercício -

parecem indicar a necessidade de uma ação institucional que engloba a coordenação pedagógica, mas a extrapola. Não foi possível depreender das entrevistas o impacto dessas dificuldades no comprometimento docente.

Na perspectiva de que o exercício docente comporta uma série de saberes heterogêneos que - ainda que tenham correspondência em situações diversas - apresentam especificidades, a depender do nível e da modalidade nos quais se assentam, cabe ressaltar que nem tudo que envolve o exercício docente se configura em saber docente (Tardif, 2012), como parece apontar E6.

Eu tenho uma perspectiva que os saberes costumam estar muito vinculados à prática, ao que o professor faz, mas não é só aquilo que o professor faz, os saberes têm uma amplitude maior, ele envolve tudo aquilo que constitui a sua profissionalidade, a sua identidade docente. (E6)

Constitui-se em uma dificuldade a elaboração de uma definição de saberes docentes que satisfaça a todos, já que quaisquer elaborações baseadas na ciência possuem caráter revisável e discutível. Entretanto, é imprescindível que as definições formuladas tragam a clareza e a precisão como características. (Tardif, 2012)

E6, após questionamento a respeito da especificidade de saberes docentes na educação profissional e tecnológica, apontou, num primeiro momento para a repetição de saberes iguais, independentemente do nível e da modalidade. Logo em seguida, destacou três saberes docentes, dentre os quais dois situam-se especificamente na educação profissional e tecnológica.

Todos os saberes perpassam pelo ser docente, independentemente de onde ele vai atuar, mas os mais importantes para a carreira EPT são: o conjunto de práticas, vivência e teoria; não fazer do curso técnico um mini curso de graduação, entender o que é a formação profissional do seu aluno, e isso envolve prática, vivência e teoria também, muito mais até prática e vivência, mas embasado teoricamente. (E6)

Retomando Júnior e Gariglio (2014), é preciso ressaltar que a profissão docente, ainda que constitua uma única profissão, apresenta nuances diferenciadas que se referem aos diferentes níveis e modalidades.

Os elementos constituintes da categoria temática aqui tratada mostraram-se como possíveis saberes docentes necessários ao exercício na educação profissional e tecnológica. Cabe ressaltar que, ainda que reconheçam tais saberes, os entrevistados os apontaram também como lacunas a serem superadas, dando indícios da necessidade de uma gestão institucional no que se refere à formação continuada, numa tentativa de superação de tais lacunas.

#### 4.1.2. Didática

O trabalho pedagógico escolar prescinde de toda uma organização e sistematização cuja finalidade precípua é a melhor aprendizagem dos estudantes. O processo de aprendizagem se dá em relação constante e dinâmica com o do ensino e, nesse sentido, a didática visa subsidiar, fundamentar e mediar os elementos que compõem tal processo. Diante disso, a categoria didática engloba aspectos relativos ao planejamento de ensino, à avaliação da aprendizagem e aos estilos de aprendizagem.

Saviani (1996) situa no saber didático-curricular os conhecimentos referentes às diversas formas de organização didática. Para o autor, tal saber extrapola as questões técnicas e metodológicas, abarcando todo o arcabouço do trabalho pedagógico com sua “estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados”. (p.151)

Essa percepção de toda a movimentação do espaço pedagógico na direção de objetivos intencionalmente formulados pode ser observada no trecho abaixo.

O que caracteriza a nossa profissão é saber ensinar, é isso que diferencia um professor de qualquer outra profissão. Professor é quem ensina, então tudo o que envolve o ensino e aprendizagem. Seria principalmente a didática, a avaliação, o conhecimento da legislação, o você saber como que o aluno aprende. (E4)

E4 aponta como centrais os saberes que se referem à didática - se incluem aí a avaliação e os estilos de aprendizagem - e também ao conhecimento das legislações pertinentes. Cabe ressaltar que por ter sido mencionado uma única vez e em apenas uma das entrevistas, o conhecimento das legislações pertinentes não se configurou como uma das categorias desta pesquisa.

Coadunando com E4, no que se refere aos saberes necessários para atuação na educação profissional e tecnológica, E3 também aponta os conhecimentos didáticos - complementando a categoria com o elemento de saber planejar - como importantes.

Ele precisa ter conhecimentos didáticos, conhecer metodologias, né? Conhecer a teoria do que é dar uma aula e também precisa conhecer sobre os processos de avaliação. Então, ele precisa tanto saber aplicar, como organizar uma aula, como planejar de acordo com o perfil do meu alunado, com os objetivos da minha aula, com as competências e habilidades que eu quero desenvolver por meio daquela aula, né? E saber também avaliar. (E3)

Ao pontuar a importância da didática como constituinte do saber docente, E4 e E3 elencaram os elementos que se fazem presentes nessa categoria, como a avaliação e o planejamento, por exemplo, indicando uma compreensão da didática de forma mais ampla, num caráter de investigação dos fundamentos do trabalho pedagógico. Libâneo (1994), afirma que a didática assume importância na investigação dos fundamentos pedagógicos, nas condições e nos modos de promover, por meio do ensino, a melhor aprendizagem dos estudantes.

Embora a didática seja reconhecida como um saber docente, também se constitui em lacuna a ser superada, conforme indica E5 ao relatar a situação em que um docente atribuiu zero a todos os estudantes em um instrumento avaliativo. Complementa ainda afirmando que

A gente vai ter que avaliar, ver o que é possível e normalmente chamar esse professor para conversar. Porque não acho que é algo que se resolva sem a presença dele, afinal, ele é a autoridade em sala de aula e nós temos esse problema, como é que nós vamos resolver? (E5)

Há indicação de um desconhecimento dos elementos presentes na didática e de como usá-la como forma de pesquisa, fundamentação e mediação entre a teoria e a prática do trabalho pedagógico. O trecho supracitado parece ainda, apontar para uma dificuldade dos docentes em serem observados e avaliados em sua prática profissional, utilizando-se do termo autoridade como um fator impeditivo para tal observação ou avaliação. Nesse sentido, Demo (2001) ressalta a ironia de um avaliador - nesse caso, o docente - que não aceita ser avaliado ou questionado.

E4 ressaltou, em trecho supracitado, que o que caracteriza e diferencia a profissão docente das demais é justamente o saber ensinar e que para isto é preciso ter a compreensão dos elementos didáticos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. E3 coaduna com a afirmação de E4 e relata a importância que observar a prática de seus professores e professoras teve em sua constituição como docente.

A apropriação da didática possibilita à docência maior clareza e segurança “do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam” (Libâneo, 1994, p. 81). A compreensão da importância dessa apropriação no exercício docente parece estar clara para E1 e para E4, assim como o reconhecimento de que a ausência dessa apropriação também se constitui como uma lacuna na prática profissional.

A primeira coisa que me vem à cabeça é o entendimento de estilos de aprendizagem. Essa percepção de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Porque isso influencia a proposta que eu faço de ensino, né? Se eu percebo que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, então eu preciso ensinar de maneiras diferentes, ou de maneiras que possam atender a esses diversos estilos. (E1)

Eu acho que a gente foca muito no ensino, como ensinar e a gente foca pouco em como o aluno aprende. Eu penso que a gente deveria entender como que um adolescente aprende, como que um adulto aprende, quais seriam as metodologias corretas de ensino e novas metodologias. (E4)

A educação profissional e tecnológica, por abarcar diversos níveis e modalidades, atende a estudantes de faixas etárias muito diferentes e com trajetórias bem heterogêneas. Compreender que tal diversidade requer estratégias diferentes no processo de ensino e aprendizagem é fator primordial na prática docente e é apontado tanto como um saber quanto como uma lacuna.

O reconhecimento de como se dá a aprendizagem, em sua diversidade e especificidades, contribui para a elaboração de um planejamento mais contextualizado à realidade de cada turma. O planejamento pode ser elaborado de forma individual e também coletiva. A fim de não depender apenas de um querer fazer individual - ou de pequenos grupos - é importante que a instituição tenha um projeto de trabalho pedagógico coletivo estabelecido e propicie espaços e tempos para esse planejamento. E6 pontua algumas das limitações para a consolidação desse fazer coletivo.

Eu tenho dificuldade de planejamento coletivo, porque a gente respeita muito a área do colega, mas é um nível de respeito tão grande que a gente cria muros. Então a gente não consegue planejar em conjunto, a gente está longe, mas muito longe, de fazer atividades interdisciplinares. O máximo que a gente faz é uma coisa multi e com os nossos colegas, aqueles que a gente tem mais abertura e sempre com disciplinas que naturalmente dialogam. (E6)

Organizar coletivamente o trabalho pedagógico pode se constituir numa ação de difícil concretização, pois a negociação das prioridades pedagógicas individuais assim como o encontro de espaços de interseção, requer uma generosidade com a prática alheia e a consciência de inacabamento e de construção da trajetória profissional. Para Thurler (2012), esse pode ser um trabalho extenuante e com inúmeros percalços no caminho até que se

instaure um modelo de trabalho significativo para todos os envolvidos, podendo ser um fator de desestímulo para o início ou o prosseguimento às ações de planejamento coletivo.

A elaboração de um planejamento pressupõe, para além das técnicas, um posicionamento político, haja vista as escolhas ali postas de estratégias que são revestidas de ideologias. Também por este motivo, o estabelecimento de um projeto coletivo de trabalho pedagógico busca enredar as diferenças e as individualidades num todo coerente, constituindo um currículo claro e contextualizado.

E1 enfatiza a importância do planejamento coletivo como possibilitador do estabelecimento de um currículo coerente, e ainda que aponte mais as questões técnicas, parece ter uma compreensão da dimensão política quando indica a articulação com outros professores e professoras.

Eu acho que tem essa questão do planejamento, que é uma coisa que a gente precisa aprender a fazer melhor. Inclusive para estar mais municiado, ter mais ferramentas para fazer um planejamento coletivo, né? Porque se eu não tenho um fio lógico do processo que eu vou desenvolver, como é que eu vou fazer junto com outra pessoa, articulando o outro caminho, né? (E1)

Planejar coletivamente pressupõe que está consolidado o saber de planejar individualmente. Perrenoud (2000) destaca que para planejar é imprescindível fazer a transposição didática, relacionando conteúdos, objetivos e situações de aprendizagem, a partir das representações dos estudantes.

Nesse sentido, E3 indicou anteriormente a importância que seus professores e suas professoras tiveram em sua própria constituição como docente, assim como a importância das atividades de formação continuada e do intercâmbio com os pares para a consolidação do saber docente relativo à didática.

(...) então eu tinha muito claro na minha aula que eu tinha de dar uma aula e eu tinha que avaliar, né? E aí depois, com os processos de participar de eventos, de conversar com os colegas, aí eu descobri que tinha um outro caminho, também, que era planejar. Então tinha o planejar, o executar e o avaliar. (E3)

O planejamento, assim como os demais elementos didáticos, visa à consecução de uma atividade de ensino mais qualificada, coerente e articuladora cuja finalidade é a melhor aprendizagem dos estudantes. Seu caráter dinâmico e flexível possibilita que o caminho possa ser reajustado a qualquer momento, caso a aprendizagem não esteja se consolidando. E1 afirma que dedica pouco tempo ao planejamento e que gostaria de dedicar-se mais a isso, mas não relaciona, especificamente, a realização de um planejamento melhor com a possibilidade de melhor aprendizagem de estudantes.

Eu percebo que eu, no meu caso enquanto docente, eu planejo pouco. Poderia planejar melhor, porque isso me possibilitaria ter melhores resultados, né? E nos mais diversos aspectos, assim, não necessariamente melhorar os resultados com a aprendizagem dos alunos, mas aulas mais tranquilas, né? Processos mais tranquilos e eu conseguiria me organizar melhor para dar *feedbacks* para os alunos. (E1)

A noção de planejamento acima apresenta-se de forma difusa, haja vista que é apontado como benefício de sua elaboração a possibilidade de melhorar a organização do feedback aos estudantes, mas não necessariamente melhorar a aprendizagem. Caso esta não esteja apresentando melhorias, o planejamento precisa ser reajustado, pois a finalidade precípua é a aprendizagem e não apenas o estabelecimento de aulas mais tranquilas. Perrenoud (2000) afirma que partindo da concepção de *situações didáticas ótimas*, são criados diferentes espaços e situações de aprendizagem.

Não é possível depreender da fala de E1 os motivos pelos quais planeja menos do que gostaria. Entretanto, E6, ao também afirmar que gostaria de planejar mais, indica a falta de tempo como questão fundamental.

...como eu gosto de planejar, eu sinto falta do tempo de planejamento. Tudo bem, temos oito horas de planejamento, mas não são suficientes. Porque a nossa carga horária, no meu campus, é uma carga horária alta, então eu tenho dificuldade de tempo. (E6)

Elaborar um planejamento requer conhecimento dos estudantes que compõem a turma, conhecimento do componente curricular, das melhores estratégias para ensinar esse componente, enfim dos elementos didáticos. Entretanto, ainda que professores e professoras sejam muito bem fundamentados, é imprescindível que tenham tempo - suficiente e dentro de suas cargas horárias - para fazer as mediações necessárias de tais fundamentações às suas práticas.

Cabe salientar que o tempo de trabalho docente ultrapassa - e muito - as horas destinadas legalmente à carreira, criando uma lacuna entre a regulação do trabalho docente e o trabalho real, muito mais extenso. (Tardif & Lessard, 2014)

Ao planejamento e à compreensão dos estilos de aprendizagem, no que se refere à categoria didática nesta pesquisa, soma-se a avaliação da aprendizagem. Esta, além de auxiliar o docente na identificação de progressos estudantis, também possibilita a identificação de gargalos, indicando a necessidade de revisão do planejamento, de forma a promover a melhor aprendizagem do estudante. Libâneo (1994) pontua a avaliação como tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, acompanhando o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim como os demais elementos da categoria didática, a avaliação da aprendizagem é identificada nas entrevistas, tanto como um saber necessário à docência quanto como uma lacuna a ser superada.

Eu diria que tem a avaliação, também é algo que a gente precisa...eu diria que as discussões precisam ser aprofundadas, as pessoas têm avaliado dentro da perspectiva que elas acham que é o que deve ser. E me parece que tem avaliado com algum sucesso. Aí tem mais a ver com o fato de que eu entendo que a gente tem que avaliar outras coisas. Tem muita coisa que a gente deixa de avaliar ou que a gente avalia informalmente e acaba não registrando. O discurso às vezes é muito bem fundamentado, né? De uma formação mais holística, olhando para todos os aspectos da formação cidadã, mas a gente ainda continua avaliando muito conteúdo, olhando pouco para outras coisas que acabam sendo desenvolvidas e que a gente informalmente considera. (E1)

É possível perceber no exercício docente algumas contradições entre o discurso praticado e a prática exercida e tal contradição foi desvelada na fala de E1. É possível que esta contradição seja fruto de uma idealização dos processos avaliativos frente à realidade escolar (Romão, 2001).

Complementando o trecho supracitado, E4 aponta a dificuldade existente na elaboração de avaliações significativas e fundamentadas.

Eu acho que os professores poderiam aprender melhor o que é avaliar, como avaliar, porque quando a gente fala de avaliação, imediatamente, em todo mundo, só vem uma coisa na cabeça: prova. E a gente faz a prova sem saber exatamente como fazer uma prova, aplica um seminário, sem saber exatamente como orientar, enfim. E entender maneiras diferentes de fazer avaliação. (E4)

O conhecimento de diferentes instrumentos de avaliação é importante para o atendimento de situações de aprendizagem diversificadas. Dessa forma, não é o caso de condenar e extinguir o instrumento prova, mas ele precisa ser circunscrito às suas limitações, sendo uma delas o fato de pouco ajudar nos diagnósticos processuais, especialmente as provas que privilegiam tão somente a memorização. (Demo, 2001)

É possível observar que enquanto E1 ressalta a importância de se observar o processo avaliativo de forma mais ampla e integral, E4 parece ressaltar a instrumentalização da avaliação e não, necessariamente, a finalidade de uma avaliação mais holística e processual, ainda que em sua última frase do trecho acentue a necessidade de maneiras diferentes de

fazer avaliação (parece ainda estar falando mais de instrumentos do que de concepção de avaliação). Não é o caso de se ignorar a importância de conhecer diversos e variados instrumentos de avaliação, mas a relevância centra-se mais nas finalidades do que na instrumentalização. Perrenoud (2000) sinaliza para tal importância, ratificando o risco de se utilizar instrumentos descontextualizados e inadequados no lugar de se utilizar a observação cotidiana, determinando, interpretando e relacionando os “momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas. (P. 51)

Corroborando com a fala de E1 sobre a necessidade de se aprender a avaliar, assim como com a fala de E4 sobre a utilização massiva do instrumento prova, E3 sinaliza características de uma avaliação consistente e processual, considerando a integralidade do estudante.

Só que tinha disciplina que eu gostava mais, então eu ficava analisando o que este professor fazia, porque eu já queria ser professor. Então o que esse professor fazia para eu gostar mais da aula dele do que dos outros? Esses professores, normalmente, eram mais dialógicos com o aluno, esse professor tinha avaliações que permitiam ao aluno se recuperar no processo, esses professores tinham avaliações que não eram só uma prova. (E3)

A relevância de avaliação dos aspectos atitudinais e procedimentais - assim como a pouca avaliação deles - é ressaltada por E1, em consonância com a premissa de formação integral que caracteriza a educação profissional e tecnológica. As dimensões: intelectual, profissional, social, ético-política, afetiva e emocional deverão ser contempladas nesse processo integral de formação humana. (Manfredi, 2017)

Os elementos que compuseram a categoria didática: planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem e estilos de aprendizagem, foram identificados nas entrevistas como saberes necessários e também como lacunas. A formação continuada parece ser o caminho para a superação de tais lacunas.

#### **4.1.3. Eixo da profissionalização no ensino**

Os Institutos Federais apresentam a profissionalização como o eixo central do ensino, fazendo a ponte entre os níveis e as modalidades ofertadas. Numa instituição tão plural que oferta desde a Educação Básica até a Educação Superior, passando por modalidades como educação de jovens e adultos, cursos técnicos articulados e subsequentes, educação a distância entre outros, o fio condutor que possibilita uma identidade institucional é a profissionalização.

Esta categoria aborda a contextualização do ensino no eixo da profissionalização e a articulação entre ensino e mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) - em seu artigo 1º, ressalta que a educação escolar estará em estreita relação com o mundo do trabalho e com a prática social. A mediação dessa prática se dará pelo trabalho pedagógico e é configurada como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Saviani (2012) aponta que é essa prática social, ora se apresentando como suporte e ora como contexto, ora como fundamento e ora como alvo, que possibilitará uma alteração qualitativa na compreensão e na vivência dessa mesma prática.

A indicação de relação com o mundo do trabalho permeia toda a educação nacional, na qual está incluída a educação profissional e tecnológica. A formação para o mundo do trabalho pressupõe que, para além do treinamento técnico, a educação se dê na perspectiva de formação humana, aliando conhecimentos técnicos e científicos que garantam uma presença ética e humanizada no mundo. (Freire, 2011)

A formação que se assenta apenas nos interesses do mercado de trabalho fica fragilizada ao fragmentar o ensino em questões puramente técnicas relacionadas a apenas uma modalidade de trabalho. O avanço tecnológico da sociedade traz consigo uma série de desafios para a compreensão da profissionalização e nesse sentido, Saviani (2014), ao conceituar politecnicidade, ressalta a importância de que a formação profissional supere as meras prescrições do mercado de trabalho e avance para uma formação para o mundo do trabalho, priorizando os fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e seus princípios basilares.

A diferença entre a formação circunscrita ao mercado de trabalho e sua superação, por meio de uma formação para o mundo do trabalho, parece ser ainda uma noção difusa, conforme é possível depreender do trecho abaixo.

E acho que é por isso mesmo que, muitas vezes, a gente não tem material, a gente tem que olhar o que precisa e construir algo em cima disso, então é muito específico e de olho, e não só de olho no que está em sala de aula, mas as vezes de olho no mercado, no porquê eu estou formando aquele aluno. (E2)

Os Institutos Federais foram concebidos para articular a formação acadêmica e o preparo para o trabalho. Porém, esse preparo para o trabalho não é caracterizado por mera instrumentalização, mas imbuído de seu caráter histórico e ontológico. (Pacheco, 2011)

A diferenciação de uma educação voltada para o mercado de trabalho e outra cuja finalidade se direciona ao mundo do trabalho parece ser melhor compreendida por E3 ao afirmar que

É essencial você articular a sua formação com o mercado de trabalho e (...) essa formação precisa ser contextualizada, precisa ser aplicada e isso não quer dizer que

nós vamos fazer uma formação somente para o mercado. A gente faz uma formação também para questionar esse mercado. Questionar o que esse mercado está apresentando, salários, os benefícios. Então, o que eu percebo que diferencia a educação profissional, para a educação básica, por exemplo, é a conversa com o mercado de trabalho, com o mundo do trabalho, né? (E3)

Ainda que E3 trate - inicialmente - de uma formação para o mercado, logo emenda em sua fala as críticas necessárias a esse mesmo mercado e insere o termo mundo do trabalho ao final, demonstrando um certo encaminhamento para a compreensão dessa diferença - mercado de trabalho e mundo do trabalho.

Entretanto, a falta de clareza na compreensão dos termos - educação para o mercado de trabalho e educação para o mundo do trabalho - parece indicar a necessidade de consolidação desse saber docente: contextualizar o ensino no eixo da profissionalização. Tal preocupação é apontada por E4 ao afirmar que o maior desafio na consolidação de saberes docentes para a educação profissional e tecnológica é aliar a didática ao mundo do trabalho. Ainda complementa que

Na educação para o trabalho, a educação profissional para mim é a minha maior lacuna e o IFB pouco se envolve na nossa formação para que a gente saiba atuar na educação profissional. Eu vejo muito essa discussão entre os professores do ensino médio, um professor de biologia que atua em um curso que forma técnico. Como a biologia vai se integrar com aquele conhecimento? E, no meu caso, como a pedagogia vai se integrar no conhecimento da pessoa que está se formando como técnico em secretaria escolar? Então para mim, a grande dificuldade é isso, é conseguir juntar a educação e o mundo do trabalho, ensino com o mundo do trabalho. (E4)

Constituindo-se a profissionalização como eixo central dos níveis e modalidades nos Institutos Federais, é preocupante que a compreensão desse eixo seja uma lacuna, haja vista que o mero treinamento não envolve uma formação fundamentada nos saberes técnicos e científicos, assentada na presença ética de cada estudante no mundo (Freire, 2011).

Porém, o que indica o trecho abaixo, esse saber não parece se caracterizar como uma lacuna para todos os entrevistados.

Eu tive que dar significado ao que eu estava ensinando, ao que eu continuo ensinando, na perspectiva dessa profissionalização e isso é uma coisa que eu não tinha vivido antes. Isso é um saber? Não sei. É olhar para o que eu trabalho em uma perspectiva aplicada? (E1)

Entretanto, consiste em uma preocupação que não esteja claro - no trecho acima - que o eixo da profissionalização no ensino se configura em um saber docente, assim como em uma das premissas da educação nos Institutos Federais. Saviani (2014) sustenta que se no processo de aprendizagem os estudantes compreendem de forma teórica e prática como a ciência é produzida e de como é incorporada aos processos produtivos, se desvelam para eles a compreensão de constituição da sociedade assim como a natureza do trabalho e sua divisão.

Em virtude desse saber também se apresentar como uma lacuna, é importante que a instituição organize ações de formação continuada que possam colaborar para a sua superação, haja vista a profissionalização - de dimensão histórico e crítica - ser eixo central e articulador dos níveis e das modalidades da educação profissional e tecnológica.

#### **4.1.4. Funções da coordenação pedagógica**

Ao longo do tempo, as funções dentro das instituições escolares foram sofrendo alterações, e não poderia ser diferente, haja vista o espaço escolar estar inserido na sociedade e acompanhar as mudanças que historicamente vão se sucedendo.

A coordenação pedagógica, justamente por se constituir como uma das funções escolares, também sofreu alterações de forma a ressignificar a sua atuação. Ainda que as atribuições e funções possam variar de acordo com autores e autoras ou ainda por prescrições legais oriundas de órgãos reguladores da educação, um eixo central dessa mudança pode ser percebido em todas as dimensões que se apresenta: o deslocamento de uma atuação fiscalizadora para uma atuação articuladora e integradora. Dessa forma, a categoria em questão aborda as funções da coordenação pedagógica enquanto espaço de articulação, formação e integração.

O trabalho da coordenação pedagógica não se dá de forma isolada dos demais profissionais que dão apoio às atividades de ensino nas escolas. Ao contrário, é a dimensão da coletividade que fortalece o trabalho para os enfrentamentos diários. No leque de atribuições da coordenação pedagógica, a articulação dos processos educativos, assim como a colaboração na formação docente e na integração das atividades que exercem a mediação do trabalho pedagógico configuram como alicerces dessa atuação. (Placco, Almeida, & Souza, 2015)

Ainda que as atribuições da coordenação pedagógica sejam muitas e relacionadas a diferentes aspectos do trabalho pedagógico, o cerne de suas ações é o apoio docente, em seu trabalho pedagógico. A respeito das ações relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico docente, E1 relata que

Uma coisa que eu tenho feito recentemente, talvez eu tenha que intensificar isso, antes eu fazia meio que inconscientemente, agora parece que eu estou tomando

consciência, quando eu vejo alguma coisa, quando os professores vêm conversar comigo, sem estar me questionando algo especificamente, né? Eu tenho tentado fazer uma pequena discussão, no sentido assim, será que não tem outro jeito de fazer? E se você fizer uma proposta em um outro viés? (E1)

De forma muito embrionária, é possível perceber indícios de uma função formadora, porém, é preocupante que tal ação aparente ser espontânea, isto é, com pouca fundamentação sobre a atuação da coordenação pedagógica. A mediação do trabalho pedagógico é um processo que se dá nas dimensões da prática e da teoria, sem hierarquizar tais dimensões pois são compreendidas de forma indissociada.

Ultrapassar a ação espontânea e ingênua, em direção a uma ação planejada e fundamentada é imprescindível para que toda a equipe - apoio e docentes - assumam a responsabilidade coletiva pelo trabalho pedagógico.

Há inúmeros momentos de formação que ocorrem no espaço escolar, tanto formais quanto informais. Um desses momentos formais pode se dar no espaço destinado aos conselhos de classe, conforme indicado por E4 e E5. Nestes momentos devem ser discutidos os progressos e os recuos de estudantes no processo de aprendizagem e de que maneira o processo de ensino interferiu nessa aprendizagem.

Ao debater sobre os diagnósticos que foram se consolidando, também por meio de avaliações, ao longo de um determinado período escolar, é possível identificar a adequabilidade daquilo que foi planejado pelo docente e daquilo que precisa ser ressignificado. E5 dá indícios de que a coordenação pedagógica está iniciando uma possibilidade formativa docente a partir dos conselhos de classe.

Uma coisa que a (...) também faz muito legal, a partir dos conselhos de classe, que são aquilo que os alunos colocam e tal, é trazer propostas para os docentes, né? Faz uma reunião: o que você acha de fazer assim? Ela dá muitas dicas, né? Especialmente quando os alunos reclamam. (E5)

Entretanto, para que esse momento possa se consolidar como espaço formativo, a coordenação pedagógica precisa articular os processos pedagógicos e relacioná-los às questões de ensino que precisam ser mais debatidas, fundamentadas e, se for o caso, ressignificadas. E4 assevera a ausência dessa função de articulação e de formação a partir dos conselhos de classe.

Eu penso, por exemplo, que o conselho de classe poderia ser um bom momento de aprendizado, mas acaba sendo um momento de lavar roupa suja e não deveria ser isso. Então eu acho que a coordenação pedagógica poderia fazer um trabalho nesse sentido. (E4)

A utilização desse espaço como momento formativo, previamente planejado, pode se configurar como apoio ao trabalho pedagógico docente e colaborar na integração dos diversos profissionais que atuam na escola e ainda, por meio das reflexões suscitadas, redirecionar as ações docentes possibilitando melhorias no processo de aprendizagem estudantil. (Garcia & Silva, 2017)

Após o estabelecimento de processos formativos planejados, é preciso que a coordenação pedagógica participe da mediação das ações, a fim de direcionar, por meio de fortalecimento e maior qualificação do ensino, a melhor aprendizagem de estudantes. A mediação dessas ações se dá por meio da função articuladora, indicada por E3 como passível de melhor desenvolvimento.

Eu aprendo muito, eu escuto muito, mas quando a conversa, ela acaba se enviesando em alguns momentos, acaba que você não pega tudo, você acaba voando. Falta aquela mediação ali dentro do negócio para fazer todo mundo se envolver mesmo, entrar no negócio, sabe? (E3)

Sem vinculá-la à coordenação pedagógica, E5 aponta uma ação de articulação importante - o intercâmbio e a troca de experiências a partir dos projetos desenvolvidos pelos docentes - como possibilidade de colaborar com a integração do trabalho pedagógico realizado por docentes de diferentes áreas.

Ainda na perspectiva de integrar toda a equipe docente, por meio da articulação, E3 indica que um grupo de liderança - sem vincular especificamente a nenhum dos setores da Direção de Ensino - exerça o papel de articulador do trabalho pedagógico.

É só o grupo, o grupo que eu falo é o grupo de liderança, né? Assim, ele estar aberto e tentar se aproximar desse professor, sabe? Se ele tem o ego muito elevado, muito inflamado, pede para ele apresentar as práticas dele, as práticas boas, exitosas, sabe? Fazer uma roda de práticas exitosas e o que a sua prática exitosa de doutor de economia conversa com a minha prática exitosa de só graduado em tal área, né? Tentar fazer alguma articulação entre esses movimentos, para tentar articular um ao outro. (E3)

Os dois trechos anteriores indicam o desenvolvimento de ações de articulação do trabalho pedagógico, mas não identificam com as ações sob a responsabilidade da coordenação pedagógica. Nesse sentido, reside uma dúvida de se tal ausência de identificação se dá por falta de conhecimento do que engloba a coordenação pedagógica ou, ainda, em virtude desta desempenhar muito mais atividades administrativas do que efetivamente pedagógicas.

A falta de reconhecimento - ou de consolidação - da coordenação pedagógica se configura como um fator dificultador de integração do trabalho pedagógico coletivo. A integração da equipe escolar é possibilitada por meio das funções articuladora e formadora da coordenação pedagógica, assim como a assunção coletiva da responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico institucional como um todo (Garcia & Silva, 2017).

Estabelecer um planejamento de atividades de formação continuada configura passo importante para a consolidação e o reconhecimento da coordenação pedagógica pelos atores escolares. Nas falas de E5 e E2 é possível identificar tentativas de organização de um planejamento por parte da coordenação pedagógica, ainda que de forma tímida.

Então, ela está sempre pedindo para que os professores falem quais são os seus temas mais gritantes e ela tenta montar uma agenda baseada no que os professores têm trazido como demanda, né? (E5)

Já tive momentos com a coordenadora, dela falar assim: o que você acha que tem que levar para a reunião? Então, eu acho que vai muito da organização, eu pelo menos acabo deixando muito na organização dela (...). Então, às vezes eles têm muitas conversas, né? Individuais, do professor com a coordenação pedagógica que é mais um espaço também de formação. E aí, a partir disso, ela vai traçando e entendi que essa proposta de saber o que os docentes estão precisando é mais uma tentativa também de talvez traçar um plano, um roteiro de quais serão as formações que vão ter pela frente. (E2)

Os trechos supracitados parecem não apontar para ações previamente planejadas, sendo conduzidas de maneira mais espontânea, situação que pode dificultar a consolidação da coordenação pedagógica como espaço de apoio qualificado ao trabalho docente.

Esse trabalho qualificado da coordenação pedagógica prescinde de tempo para ser realizado, assim como de uma formação consolidada da equipe que a compõe. E na questão relativa ao tempo e à existência de uma equipe residem fatores dificultadores apontados, conforme trechos abaixo.

Eu acho que como o coordenador pedagógico também é professor, tem um monte de coisas para fazer ao mesmo tempo. Eu acho que fazer esse acompanhamento é um pouco mais difícil. Se tivesse uma equipe, eu acho que seria mais fácil de acompanhar, de controlar, de entender. (E5)

Durante muito tempo, a coordenação pedagógica, como a maioria dessas coordenações do campus, não é uma equipe, é uma pessoa só.(...) Mas se tivesse mais gente, com certeza esse espaço teria uma outra visão para as pessoas. Existiria quase que como o núcleo, você vai lá e você conversa. Eu acho que teria mais disponibilidade também, para receber as coisas. (E2)

(...) mas eu entendo que a coordenação pedagógica no IFB, diferentemente da Secretaria de Educação, quem é coordenador pedagógico na Secretaria de Educação, é só coordenador pedagógico. Aqui ele é coordenador e professor, então como é que a pessoa vai dar conta da sua própria sala de aula e da formação dos colegas? Eu considero isso inviável. Eu acho que a gente precisa melhorar as condições de trabalho aqui dentro do IFB, se a gente quiser atingir determinados níveis de excelência no nosso trabalho. (E4)

A escassez de tempo para o exercício das atividades na coordenação pedagógica assim como a ausência de uma equipe, sendo o setor ocupado por apenas uma pessoa, dificultam a consolidação da coordenação pedagógica e sua legitimidade - por meio de um trabalho qualificado - perante a equipe docente.

Considerando que atualmente a coordenação é ocupada por docente e que não há uma equipe, parece ser, de fato, tarefa impossível, consolidar as ações da coordenação pedagógica. Dessa forma, seria interessante que a gestão do Instituto previsse tanto a composição de uma equipe assim como dedicação exclusiva da carga horária docente, caso ocupe a coordenação pedagógica.

Porém, ainda que se apresentem muitos percalços, é de relevância para a instituição insistir no processo de consolidação - e reconhecimento pela equipe de apoio e docente - do setor, conforme indica E6.

Eu acho que, apesar de todas as dificuldades é importante insistir nesse papel do coordenador pedagógico e mostrar que ele não é só aquela figura indispensável nos conselhos de classe. Ali é parte do trabalho dele, mas ele permeia por todos os outros espaços anteriores à chegada num conselho. Ele também precisa de apoio, porque ele é uma pessoa sozinha, ele é um coordenador que dá conta do técnico, do subsequente, do médio e do superior, ele está nessa realidade do IFB, dos Institutos em si, mas ele precisa de uma equipe. Então, eu acho que a primeira coisa é insistir

nessa função, fortalecer essa função no campo de reconhecimento de fato e eu ainda não sei como fazer, como fazer com que o professor absorva de fato essa formação que ele tem que o coordenador se planeja a fazer e ele provocar uma mudança na sala de aula. (E6)

Sem hierarquizar a importância dos diversos setores que compõem a instituição, cabe salientar a centralidade da coordenação pedagógica, haja vista o seu caráter de organização coletiva e de apoio e articulação à integração do trabalho pedagógico em todas as suas etapas. (Rangel, 2002)

#### **4.1.5. Formação continuada**

O processo da formação continuada é um dos caminhos para contribuir na qualificação do trabalho pedagógico docente. As ações dessa formação devem estar calcadas num planejamento que compreenda que o espaço escolar é o cerne das reflexões a serem suscitadas. Placco e Silva (2012) apontam que tal formação é parte de um processo complexo e determinado por inúmeros fatores e que pode ser consolidado em diferentes espaços e por meio de atividades distintas. Estão inseridas nessa categoria: a caracterização da formação continuada, gestão da formação continuada e postura docente perante às ações institucionais de formação continuada.

A formação continuada pode se dar em momentos formais e informais. Estas, não prescindem de planejamento e organização por parte da instituição. Já as ações formais de formação continuada requerem da instituição planejamento prévio. Para poder consolidar tal planejamento é mister compreender em que consiste a formação continuada.

A respeito da caracterização da formação continuada, E2 aponta os momentos informais de trocas e de partilhas entre docentes como uma possibilidade formativa, mas relata que

(...) eu não consigo te dizer exatamente qual é essa formação, porque eu digo, por exemplo, na reunião de colegiado de ensino médio, onde todos os professores começam a conversar sobre o que está acontecendo, aquilo ali é um processo de formação. (E2)

Ao que parece, na tentativa de caracterizar a formação continuada, E2 ressalta os momentos informais de uma reunião de colegiado, mas não indica essa mesma reunião como uma ação planejada de formação continuada, explicitando a dificuldade em caracterizar em que consiste a formação continuada institucional.

O reconhecimento de que a formação continuada pode se estabelecer tanto por iniciativa individual quanto pela institucional é destacado nas falas de E3, E5 e E6. Em contrapartida, E4 afirma que

O que eu entendo como formação continuada é a formação em serviço, é uma formação oferecida pela própria instituição para resolver as demandas da própria instituição, que no nosso caso é esse professor polivalente, o professor que tem que dar conta de tudo. (E4)

A formação continuada também pode ser estabelecida por iniciativas e interesses individuais - ainda que parta de desafios oriundos da prática do trabalho docente - e não somente da instituição. Perrenoud (2000) cita, inclusive, a capacidade de gerir a autoformação como uma das competências docentes.

A formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, palestras, reuniões no próprio espaço escolar, momentos de planejamento entre outras, foram citadas por E3 e E6 como ações que caracterizam esse processo formativo e qualificam o trabalho docente.

Sem desmerecer a importância das formações que ocorrem fora do espaço escolar - e que, usualmente, focam em temáticas mais amplas do fenômeno educativo - é importante que a formação continuada planejada e gerida pela própria instituição coloque o espaço escolar em seu cerne a fim de dar conta da “singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa.” (Domingues, 2014, p. 67)

A contribuição para maior qualificação do trabalho pedagógico assim como a consolidação da polivalência docente - exercício docente nos diferentes níveis e modalidades - nos Institutos Federais, são fatores percebidos por E3 e E4, respectivamente, como possíveis de serem alcançados por meio da formação continuada. E6 complementa ao pontuar o caráter contínuo e permanente dessa formação. Nesse sentido, Domingues (2014) declara que a formação continuada “será tomada como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador.” (p. 66)

À assunção de um projeto coletivo de formação continuada antecede a sua organização e o seu planejamento. É importante que enquanto gestora desse processo formativo, a coordenação pedagógica apresente propostas ao coletivo de ações estruturadas e integradas. A falta de propostas consolidadas é apontada por E1.

Eu fiz uma proposta para os colegiados, de entrar nas reuniões de colegiado com uma proposta de uma leitura. Uma leitura, uma coisa que fosse gastar quarenta minutos, eu fiz a proposta e o colegiado topou. A gente fez um levantamento do que os

colegiados gostariam de tratar, que achavam que seria mais interessante, mas a gente não conseguiu passar desse levantamento e ir realmente para uma proposta. (E1)

Tal ausência da efetivação de um planejamento de formação continuada também foi percebida por E2, E3 e E4, indicando que, de fato, não há uma sistematização das ações de formação continuada.

Até onde eu saiba, não. Pelo menos, não chegou a mim algo tão estruturado. (E2)

Mas não há uma sistematização do que está acontecendo no campus que é formação continuada. Não há assim, uma organização. (E3)

(...) nossa atual coordenadora pedagógica, ela chegou a apresentar no começo do ano uma proposta dizendo que ela estaria inserida nos colegiados para tratar especificamente da formação dos professores, mas com temas bastante voltados para as necessidades de cada colegiado: do colegiado do ensino médio, do ensino superior, dos FICs, mas essa proposta não chegou a se concretizar. (E4)

Ainda que não haja um planejamento da formação continuada, é possível perceber que há ações isoladas de formação, conforme trecho abaixo.

Eu acho que, do ponto de vista dos docentes, nós temos reuniões pedagógicas periodicamente, dentro do nosso cronograma de reuniões e, em geral, algumas coisas têm sido trazidas para essas reuniões pedagógicas. Mas eu acho que elas estão desarticuladas. A minha dificuldade de falar em formação continuada é porque eu não percebo um fio orientador entre elas. (E1)

E1 indica as reuniões pedagógicas como parte desse processo de formação continuada, mas delimita a sua efetividade ao apontar a falta de articulação entre as reuniões. E3, em contrapartida, entende que independentemente de articulação, as reuniões pedagógicas se constituem como momentos de formação continuada.

Eu percebo que a coordenação pedagógica tem um cuidado de: “pessoal, qual temática vocês acham interessante para a gente debater nas nossas reuniões pedagógicas?” Está lá, a gente informou e eles criaram o calendário de reuniões e

cada reunião eles apresentam uma temática, apresentam uma coisa para a gente debater. (E3)

É importante sair da ação espontânea em direção a uma ação planejada, refletida e assumida coletivamente pela equipe docente. O estabelecimento de uma proposta planejada pode contribuir para apoiar as reflexões docentes assim como problematizar “as razões que justificam as suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias.” (Domingues, 2014, p. 68)

O planejamento da formação continuada - e sua consolidação - passa, necessariamente, pelo processo de autoformação. Essa disponibilização para gerir a própria formação e se abrir para a partilha com os demais colegas é apontada por E4 e por E5.

(...) por conta própria, nós professores já realizamos grupos de estudo, mas não é nada sistematizado, não é nada formalizado, institucionalizado como eu penso que deveria ser. (E4)

Sim, eu acho que especialmente quando os alunos nos trazem isso, né? Não pelos colegas, a gente acaba percebendo isso pelo que os alunos trazem. Às vezes você está dando uma aula e o aluno fala: “nossa! O professor falou tal coisa sobre isso”. E aí você, às vezes, se dá conta de como o professor trabalha, né? Ou de como ele tem passado aquele conteúdo e aí, em alguns momentos, a gente fala: “olha, falaram lá na sala de aula que você tem feito um trabalho super bacana, você não quer compartilhar com a gente?” (E5)

Como é possível depreender das falas, há momentos pontuais de formação continuada, mas que estão mais na espontaneidade do que na sistematização institucional. Domingues (2014) afirma que a fim de que o processo formativo seja consolidado, essa atitude de abertura às partilhas precisa se fazer presente, por meio de “trocas de experiências qualificadas, ou seja, na socialização crítica, com outros profissionais, das experiências docentes, mediada pelo coordenador pedagógico.” (p. 72)

A ausência de um processo planejado deixa à mercê da vontade de cada docente se comprometer num processo de formação continuada. E esse comprometimento, usualmente, é precedido pela compreensão do processo. E3 relata a falta de compreensão docente a respeito da formação continuada.

A gente não tem uma visão mais ampla do que é essa formação continuada, a gente só vai entender como formação continuada quando vai ter uma palestra tal para nos

ajudar e isso é formação continuada, sabe? Você precisa nomear aquilo como formação continuada para as pessoas entenderem que aquilo é uma formação continuada. Se você não nomeia as pessoas não entendem. (E3)

Ainda que a assunção de um projeto de formação continuada prescindida da coletividade, momentos individuais também devem estar contemplados nesse planejamento, a fim de que toda a equipe perceba que a coordenação pedagógica pode colaborar em questões mais individualizadas e específicas. Cabe ressaltar que, assim como nos processos coletivos, os individuais também requerem um posicionamento comprometido perante à formação continuada.

Essa questão relativa à postura docente, perante os momentos de formação continuada, é percebida por E1 quando relata a iniciativa - ou a falta dela - de professores e professoras procurarem o apoio e a colaboração da coordenação pedagógica.

Tem algumas pessoas, uma em especial que eu consigo lembrar, assim, que é uma docente que nunca tinha atuado, na verdade, enquanto docente. E ela me procurou muito e todas as vezes a gente sentou, conversou, ela falou o que ela estava encontrando de desafio, eu fui dando sugestões, mas eu acho que tem a ver com ela, com o fato de que ela não, nunca se acanhou de dizer que ela não sabia. Que ela estava em dúvida, nunca se, nunca teve medo de se expor, eu diria. Porque tem outros, também tem outro docente com a mesma história, de nunca ter atuado, nunca ter atuado em sala de aula, né? E esse me procurou pouquíssimas vezes. Eu acho que tem a ver também com como a pessoa se coloca no mundo, o que ela acha ou deixa de achar. (E1)

Reside dúvida quanto ao posicionamento da coordenação pedagógica ao perceber dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico de professores e professoras. A fala acima parece indicar que a busca pelo apoio da coordenação fica a critério de cada docente, de acordo com a sua percepção individual. Pinto (2011) ressalta o risco de se manter circunscrito apenas à tal percepção a importância da reflexão coletiva “sobre o repensar das práticas individuais desenvolvidas em sala de aula, mas analisadas e planejadas coletivamente.”(p. 163)

Romper com essa mentalidade circunscrita apenas à própria percepção individual é imperioso para a consolidação do trabalho pedagógico coletivo e para o comprometimento perante ações de formação continuada.

Eu acho que o processo de formação, ele pode acontecer em espaços inesperados, desde que os agentes, os atores, eles estejam dispostos a esse processo. E vou te dizer porque. Porque muitas vezes eu marco aquilo no melhor lugar, no melhor horário e o professor não aparece. (E2)

(...) com o apoio do NAPNE, fizemos algumas oficinas, trouxemos o pessoal de fora para falar como trabalhar com ela e tal, mas essa formação foi aberta para todo mundo e só apareceram os professores do primeiro módulo. E agora que a gente está no módulo dois, os professores do módulo dois já estão desesperados, querendo saber como trabalhar. E aí, o que eu percebo é que os professores, só incomoda mesmo quando eu tenho, né? Então eu acho que falta mais a participação efetiva dos colegas, sabe? Porque é isso mesmo, só quando eu, realmente está me causando um desconforto que eu me interesso. (E5)

E2 e E5 apontam a falta de comprometimento de alguns professores e professoras em momentos pontuais de formação que já acontecem no campus e resta dúvida de se tal comportamento se dá em virtude da não compreensão da formação continuada como possibilidade de um trabalho pedagógico qualificado.

No primeiro trecho, E6 aponta a postura comprometida e reconhecedora da importância da formação continuada e logo no trecho seguinte relata o conflito estabelecido entre docentes e coordenação pedagógica.

E a busca por formação continuada porque quando eu me formei pedagoga, não me formei para formar secretários escolares, a minha relação com a secretaria escolar era do balcão para fora, mas isso na carreira EPT não é justificativa para eu não dar aula para futuros secretários escolares. (E6)

(...) eu acho que hoje os professores estão evitando a fadiga, né? Mas é porque realmente há uma exaustão muito grande e aí fica aquela, ah, o coordenador pedagógico, ele: “eu estou oferecendo cursos, eu estou oferecendo formação e os professores não respondem e os professores ficam aqui do outro lado”. Tá, mas é porque a gente não tem tempo de colocar em prática, a gente não dá conta, então

acaba que os lados que eram, em tese, para se ajudar, eles acabam gerando um certo conflito aí também, isso eu vejo com mais força. (E6)

Esses debates e conflitos são próprios do campo da educação e ter projetos claros e organizados de qualificação do trabalho pedagógico podem contribuir para que a equipe reconheça e assuma o planejamento e a consolidação da formação continuada, contribuindo, inclusive, para debates mais fundamentados e coerentes com a realidade da educação profissional e tecnológica.

#### 4.2. Proposta de projeto interventivo frente ao problema de pesquisa

As conclusões a que esta pesquisa chegou, após a análise dos dados, serviu como diagnóstico para a elaboração da proposta de projeto interventivo. Longe de se configurar em prescrição, ela visa ao estabelecimento de parâmetros para a elaboração de um planejamento de formação continuada docente para o campus que se constituiu como *locus* da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que foram elencados como saberes docentes imprescindíveis para atuação na educação profissional e tecnológica, esses mesmos saberes foram apontados como lacunas existentes. A formação continuada institucional pode se apresentar como um dos caminhos para a superação de tais lacunas. Mas para cumprir essa função, ela precisa se configurar num processo organizado e sistematizado, por meio de um planejamento.

A consolidação desse planejamento só se efetivará mediante compromisso coletivo da equipe pedagógica - docentes e apoio - e, dificilmente, é possível assumir um compromisso sem compreender as dimensões que o abarcam. Da mesma forma, a rotina do campus precisa se constituir na base estrutural desse planejamento, possibilitando o olhar sobre a especificidade local.

Considerando que a coordenação pedagógica é a gestora desse processo de formação continuada docente, ela precisa se imbuir de suas facetas formadora, articuladora e integradora, além de implantar uma rotina que suporte o seu exercício profissional.

O objetivo dessa proposta de projeto interventivo é subsidiar, por meio de alguns parâmetros, a elaboração de um planejamento de formação continuada docente no campus.

Parâmetros para a elaboração da formação continuada docente	
Ação	Prazo
Apresentação, em reunião com todos os docentes, do que configura uma formação continuada institucional e divulgação de intenção de elaboração de um planejamento para submissão à apreciação de todos em até 90 dias	2 dias
Possibilidade de estabelecimento de um Núcleo de Colaboração Pedagógica, a fim de apoiar as ações da coordenação pedagógica	5 dias

Fazer um levantamento, no próprio campus, das ações de formação continuada realizadas nos dois anos que antecederam ao ano da proposta	10 dias
Fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas por cada docente do campus	7 dias
Disponibilizar as ações empreendidas - do levantamento anterior - para consulta aos docentes sobre a validade de cada ação já empreendida no trabalho pedagógico Disponibilizar temas relacionados aos saberes docentes a fim de possam ser avaliados enquanto temas de interesse para a formação continuada (essas duas avaliações deverão ser realizadas por meio da escala de Likert)	7 dias
Encerramento da consulta	7 dias
Análise das respostas da avaliação de ações de formação continuada já empreendidas e elaboração da apresentação dos resultados	10 dias
Divulgação da análise das ações de formação continuada empreendidas e direcionamento das modalidades de formação que serão repetidas em virtude da boa avaliação. Divulgação dos temas de interesse para se constituírem em ações de formação continuada	2 dias
Correlacionar os temas da formação continuada com o levantamento de pesquisas feitas pelos docentes e verificar a possibilidade de que o docente se responsabilize por aquele tema	10 dias
Pesquisar e sistematizar metodologia de conselho de classe que possibilite a sistematização de orientações/observações quanto à melhoria do trabalho pedagógico docente	10 dias
Elaborar encadeamento dos temas que serão tratados na formação continuada de modo a articular todas as ações empreendidas	5 dias
A partir de situações-problema, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que mais se repetem no campus, propor a realização de pesquisa-ação coletiva e solicitar os corresponsáveis por cada tema.	10 dias
Consolidação da proposta de planejamento e apresentação aos docentes e demais servidores que compõem a equipe pedagógica	5 dias

Como é possível observar na definição desses parâmetros, o trabalho pedagógico coletivo está posto como condição para a elaboração do planejamento de formação

continuada docente. A avaliação, para fins de acompanhamento de cada etapa será *on going*, a fim de monitorar a resposta do coletivo de professores e de professoras a cada uma das ações demandas e empreendidas.

## Considerações finais

O papel da coordenação pedagógica na formação continuada e a sua correlação com os saberes docentes se constituiu como objeto desta pesquisa. No processo dessa investigação, foi possível perceber a premência na consolidação de um projeto de formação continuada organizado e sistematizado assim como a sua relevância para a consolidação dos saberes docentes.

A análise dos dados recolhidos apontou para o estabelecimento de cinco categorias, a saber: articulação entre teoria e prática, didática, eixo da profissionalização no ensino, funções da coordenação pedagógica e formação continuada.

As categorias de articulação entre teoria e prática, didática e eixo da profissionalização no ensino se apresentaram tanto como importantes saberes docentes para atuação na educação profissional quanto como lacunas a serem superadas num processo de formação continuada.

Na articulação entre teoria e prática, a reflexão fundamentada sobre a prática, a contextualização do ensino assim como a atitude pesquisadora constituíram saberes docentes necessários para o exercício na educação profissional e tecnológica. Enquanto lacunas a serem superadas, referentes a esses mesmos saberes, foram identificadas a falta de mediação entre a teoria e prática - podendo recair numa prática esvaziada de sentido ou ainda numa teoria desvinculada da ação -, a ausência de uma atitude pesquisadora quanto aos problemas e desafios colocados na rotina escolar, além da falta de contextualização do ensino na perspectiva local. Cabe ressaltar que a ausência de tempo docente assim como a inadequação da infraestrutura no campus, foram apontados como elementos dificultadores na consolidação de tais saberes.

A didática - enquanto organização e sistematização do trabalho pedagógico - foi analisada sob a ótica do planejamento de ensino, da avaliação da aprendizagem e da compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem. O reconhecimento da importância e da consolidação desses saberes foi sucedido pela compreensão de que constituem lacunas.

Enquanto lacuna, o saber referente à didática, se apresentou pela dificuldade em apoiar as pesquisas do trabalho pedagógico sob bases didáticas, estabelecer um projeto coletivo de planejamento de ensino que possibilitasse a consolidação de um currículo coeso, ausência de compreensão da avaliação integral e processual - em detrimento de uma avaliação fragmentada e identificada com apenas um instrumento - e contradição entre o discurso propagado e prática exercida. A ausência de tempo para realizar as transposições didáticas necessárias se constituiu num fator que poderia dificultar a superação das lacunas apontadas.

Tendo em vista que os Institutos Federais ofertam educação profissional e tecnológica - em diferentes níveis e modalidades -, o eixo da profissionalização no ensino apresentou-se como um saber imprescindível. A importância da identificação das diferenças que marcam os

conceitos - e ideologias subjacentes - de mundo do trabalho e de mercado de trabalho, assim como a relevância da integração dos componentes curriculares propedêuticos aos componentes curriculares técnicos, foram identificados como fatores contribuintes para a consolidação do saber supracitado.

Em contrapartida, foi perceptível a dificuldade em compreender que a premissa dos Institutos Federais está baseada na concepção de mundo do trabalho - alicerçado sobre as práticas sociais globais, ampliando o acesso a direitos - e não apenas às prescrições do mercado de trabalho. Tal dificuldade residiu no fato da incompreensão das diferenças conceituais e ideológicas que estão presentes nos termos mundo do trabalho e mercado de trabalho.

O caráter de politecnicidade - entendido como um processo de formação que possibilita a compreensão das dimensões teóricas e práticas nas quais a ciência é produzida, foi apontado como fator possibilitador da consolidação do saber docente. Mas assim como os demais, sua incompreensão caracterizou uma lacuna.

As funções da coordenação pedagógica - articulação, formação e integração - se apresentaram de forma difusa e sem sistematização. Enquanto formadora, foram ressaltadas que as ações são pontuais e desarticuladas entre si. Como possibilidades de formação continuada institucional, foram identificados os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e cursos. Apesar da identificação do conselho de classe como uma possibilidade formativa, o clima conflituoso instaurado nessa instância caracterizou-se como um impedimento para sua potencialidade formativa.

As reuniões pedagógicas foram relatadas como pontuais, desarticuladas e sem a devida mediação pedagógica. A escassez de tempo e a ausência de constituição de uma equipe foram salientados como fatores dificultadores de ações mais qualificadas por parte da coordenação pedagógica. Apesar de tais fatores, foi ressaltada a importância de insistência no estabelecimento e reconhecimento da coordenação pedagógica, como instância colaborativa, a fim de proporcionar um trabalho pedagógico mais qualificado no campus.

Como uma atribuição sob a gestão da coordenação pedagógica, a formação continuada foi percebida como uma série de ações desarticuladas entre si, indicando a ausência de planejamento do processo de formação continuada docente. Foi percebida de forma ampla e abrangente a caracterização de formação continuada e suas possíveis modalidades.

Cursos de pós-graduação, palestras, grupos de estudos, momentos de planejamento, momentos de partilha com os pares, todas foram consideradas como modalidades de formação continuada, identificadas mais com uma iniciativa pessoal. Ainda que gerir a autoformação seja fator contribuinte para o estabelecimento de um projeto coletivo e institucional de formação continuada, as iniciativas pessoais não foram alvo dessa pesquisa.

Houve clara percepção a respeito da formação continuada como possibilidade de melhoria no trabalho pedagógico docente, abarcando os desafios trazidos para o exercício da docência polivalente, característica dos Institutos Federais.

Como não há um planejamento de formação continuada, a dificuldade na compreensão do que a caracteriza parece se perpetuar, dificultando que o coletivo assuma um projeto institucional. É possível perceber tal fato pela ausência docente nos momentos pontuais que são ofertados. Dessa forma, é possível afirmar que as ações - ainda que fragmentadas - identificadas como de formação continuada pouco têm contribuído para a superação das lacunas concernentes aos saberes docentes.

Ainda que haja uma dificuldade de gestão do processo de formação continuada, está claro que nenhum projeto se consolidará sem o reconhecimento e assunção de responsabilidades por parte de toda a equipe, na certeza de que a formação continuada pode colaborar para o estabelecimento de um trabalho pedagógico qualificado.

Considerando a centralidade que o trabalho pedagógico assume numa escola, é mister a constituição de uma equipe para exercício na coordenação pedagógica. Tal equipe precisa estar ciente, imbuída e qualificada para atuar na articulação dos processos de formação continuada.

O estabelecimento de uma proposta de projeto interventivo, em virtude dos resultados encontrados na pesquisa, configurou-se na delimitação de alguns parâmetros para a elaboração do planejamento de formação continuada do campus.

Essa pesquisa buscou contribuir para a discussão sobre o papel da gestão, mais especificamente da coordenação pedagógica, na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes para exercício na educação profissional e tecnológica.

Retomando os questionamentos iniciais no delineamento dessa pesquisa, os saberes docentes específicos para atuação nos Institutos Federais foram constituídos pela capacidade de articulação entre teoria e prática, a compreensão da didática enquanto organização dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e a contextualização do ensino no eixo da profissionalização, em sua articulação com o mundo do trabalho. Apesar de constituírem saberes docentes para atuação na educação profissional e tecnológica, esses mesmos saberes também constituíram as lacunas formativas.

Tendo em vista que a formação continuada do campus não é estabelecida como um processo planejado, mas sim por ações pontuais e, muitas vezes desfragmentadas, ela não parece contribuir para a superação das lacunas apontadas.

Considerando que com a criação dos Institutos Federais não sobrevieram políticas públicas de formação continuada docente, sugere-se o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o papel da Coordenação-Geral de Articulação Pedagógica, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFB, na consolidação de diretrizes institucionais para a formação continuada docente em todos os *campi*.

## Referências bibliográficas

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23–35). Porto Alegre: Artmed.
- Araujo, R. M. de L., & Rodrigues, D. S. (2011). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (1971). Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996). Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)
- Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 e dá outras providências (2004). Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)
- 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 (2008). Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)
- Carneiro, M. A. (2015). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, O. F. de, & Souza, F. H. de M. (2014). Formação do docente da educação profissional e tecnológica no brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educação & Sociedade*, 35(128), 629–996. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>
- Christov, L. H. da S. (2012). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In Vários autores (Ed.), *O Coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp. 9–13). São Paulo: Edições Loyola.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP.
- Demo, P. (2001). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2011). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Domingues, I. (2014). *O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, R. P. M., & Silva, C. N. (2017). Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. *Revista Online de Política e Gestão*

- Educacional*, 21(5), 1405–1422. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10104>
- Gil, A. C. (2016). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- IFB. Resolução nº 01/2017/CS-IFB Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências (2017). Retrieved from [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolucao\\_01\\_Organograma\\_IFB.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolucao_01_Organograma_IFB.pdf)
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Federal de Brasília. (2018). Cursos do campus São Sebastião. Retrieved August 15, 2018, from [www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)
- Júnior, G. S. S., & Gariglio, J. Â. (2014). Saberes da docência de professores da educação profissional. *Revista Brasileira de Educacao*, 19(59), 871–892. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação. (2016). Instituições da Rede. Retrieved May 28, 2018, from <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Pacheco, E. M., & Morigi, V. (2012). *Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne.
- Pena, G. aparecida de C. (2011). Formação docente e aprendizagem da docência : um olhar sobre a educação profissional Teaching education and learning how to. *Educação Em Perspectiva*, 2(1), 98–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i1.122>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, U. de A. (2011). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez.
- Placco, V. M. N. de S., Almeida, L. R. de, & Souza, V. L. T. de. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In V. M. N.

- de S. Placco & L. R. de Almeida (Eds.), *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador* (pp. 9–24). São Paulo: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. de S., & Silva, S. H. S. da. (2012). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. G. Bruno, L. R. de Almeida, & L. H. da S. Christov (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25–32). São Paulo: Edições Loyola.
- Rangel, M. (2002). Supervisão: do sonho à ação-uma prática em transformação. In N. S. C. Ferreira (Ed.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (pp. 69–96). São Paulo: Cortez.
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (2001). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. V. Bicudo & C. A. da S. Júnior (Eds.), *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade* (pp. 145–155). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Saviani, D. (2002). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In N. S. C. Ferreira (Ed.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (pp. 13–38). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2014). *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). O professor como “ator racional”: Que racionalidade? Que saber? Que julgamento? In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 185–210). Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Thurler, M. G. (2012). A organização do trabalho nos estabelecimentos escolares. In M. G. Thurler & O. Maulini (Eds.), *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola* (pp. 238–251). Porto Alegre: Penso.
- Tobias, J. A. (1986). *História da educação brasileira*. São Paulo: IBRASA.
- Vieira, A. M. D. P., & Souza Junior, A. de. (2016). A educação profissional no Brasil. *Interacções*, 40(40), 152–169. Retrieved from <http://www.eses.pt/interaccoes>

## Apêndice A

### Guião de entrevista semiestruturada - Docentes

**Tema:** O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica

**Objetivo geral:** Investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes

<b>Grupos de perguntas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Roteiro</b>	<b>Tempo aproximado (minutos)</b>
<b>I Apresentação da pesquisa</b>	<p>Apresentar o objeto de estudo a ser pesquisado</p> <p>Informar os objetivos da pesquisa</p>	<p>Apresentar o objeto de estudo da pesquisa</p> <p>Informar que o relato da experiência do entrevistado é de suma importância para a continuidade desse trabalho</p> <p>Informar sobre a confidencialidade dos dados e da identificação pessoal</p> <p>Requerer permissão para gravar a entrevista</p>	03
<b>II Relato pessoal</b>	<p>Conhecer a trajetória profissional do entrevistado</p>	<p>Fale um pouco sobre a sua experiência profissional, destacando a escolha do curso de graduação e experiência docente</p>	04
<b>III Saberes docentes na educação profissional e tecnológica e lacunas formativas referentes a tais saberes</b>	<p>Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica</p>	<p>Com base na sua prática, o que é um saber docente?</p> <p>Você poderia citar três desses saberes?</p> <p>Para a atuação na EPT o que é importante adotar como saber docente?</p>	15

	<p>Caracterizar as possíveis lacunas formativas concernentes a tais saberes</p>	<p>Você percebeu a abordagem dos saberes docentes em sua graduação? Em quais momentos e em que tipo de atividade?</p> <p>Quais lacunas em sua formação na graduação, referente aos saberes docentes, você identificou em seu exercício profissional?</p> <p>Quais assuntos, conteúdos, disciplinas, atividades - presentes em sua formação - que facilitaram o seu exercício profissional?</p> <p>Cite, pelo menos, três dificuldades que você encontra em seu exercício profissional.</p>	
<p><b>IV</b> <b>Formação continuada no campus: desenvolvimento dos saberes docentes e superação das lacunas formativas</b></p>	<p>Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes</p>	<p>No seu entendimento o que é formação continuada?</p> <p>Como é a formação continuada proposta pelo campus?</p> <p>Qual o setor que você identifica como responsável pelo planejamento da formação continuada docente?</p> <p>Há momentos de formação continuada propostos pela instituição para todos os</p>	<p>15</p>

		<p>campi? Caso haja, como isso continua sendo trabalhado no campus?</p> <p>Há momentos coletivos e individuais de formação continuada? Como se dão esses momentos?</p> <p>Nas atividades de formação continuada propostas pelo campus é possível observar os saberes docentes inseridos? Poderia citar um exemplo desse tipo de atividade?</p> <p>Quais saberes docentes deveriam estar presentes nas ações de formação continuada planejadas pelo campus?</p> <p>Quais dificuldades poderiam ser trabalhadas na formação continuada?</p>	
<b>V Sugestões</b>	Oportunizar sugestões	Gostaria de colocar alguma sugestão a respeito do papel da coordenação pedagógica na formação continuada?	03
<b>Tempo total da entrevista (minutos)</b>			40

## Apêndice B

### Guião de entrevista semiestruturada - Direção de Ensino e Coordenação Pedagógica

**Tema:** O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica

**Objetivo geral:** Investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes

<b>Grupos de perguntas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Roteiro</b>	<b>Tempo aproximado (minutos)</b>
<b>I</b> <b>Apresentação da pesquisa</b>	Apresentar o objeto de estudo a ser pesquisado  Informar os objetivos da pesquisa	Apresentar o objeto de estudo da pesquisa  Informar que o relato da experiência do entrevistado é de suma importância para a continuidade desse trabalho  Informar sobre a confidencialidade dos dados e da identificação pessoal  Requerer permissão para gravar a entrevista	03
<b>II</b> <b>Relato pessoal</b>	Conhecer a trajetória profissional do entrevistado	Fale um pouco sobre a sua experiência profissional, destacando a escolha do curso de graduação e experiência na atual função	04
<b>III</b> <b>Saberes docentes na educação profissional e tecnológica e lacunas formativas referentes a tais saberes</b>	Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica	Com base na sua prática, o que é um saber docente?  Você poderia citar três desses saberes?  Para a atuação na EPT o que é importante adotar como saber docente?	15

	<p>Caracterizar as possíveis lacunas formativas concernentes a tais saberes</p>	<p>Com base na observação do exercício profissional dos docentes do campus, você considera que há saberes docentes que precisam ser mais desenvolvidos ou consolidados? Cite três.</p> <p>Como é planejada a orientação aos novos professores e professoras que chegam ao campus, no que se refere às especificidades de atuação na educação profissional e tecnológica? Qual é o setor responsável?</p> <p>Quais assuntos, conteúdos, disciplinas, atividades - presentes em sua formação - que facilitaram o seu exercício profissional?</p>	
<p><b>IV</b> <b>Formação continuada no campus: desenvolvimento dos saberes docentes e superação das lacunas formativas</b></p>	<p>Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes</p>	<p>No seu entendimento o que é formação continuada?</p> <p>Como é a formação continuada proposta pelo campus?</p> <p>Qual o setor que você identifica como responsável pelo planejamento da formação continuada docente?</p> <p>Há momentos de formação continuada propostos pela instituição para todos os</p>	<p>15</p>

	<p>Relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada docente a fim de que as possíveis lacunas possam ser ultrapassadas</p>	<p>campi? Caso haja, como isso continua sendo trabalhado no campus?</p> <p>Há momentos coletivos e individuais de formação continuada? Como se dão esses momentos?</p> <p>Em que momento o campus planeja a formação continuada para o ano em exercício?</p> <p>Os saberes docentes estão inseridos nas propostas de formação continuada do campus? Cite um exemplo de proposta de formação, nesse sentido.</p> <p>Quais dificuldades poderiam ser trabalhadas na formação continuada?</p>	
<b>V Sugestões</b>	Oportunizar sugestões	Gostaria de colocar alguma sugestão a respeito do papel da coordenação pedagógica na formação continuada?	03
<b>Tempo total da entrevista (minutos)</b>			40

## Apêndice C

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa. Deste modo, pedimos a sua autorização para participar da pesquisa relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento de participação em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, não haverá nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a Coordenação Geral de Política e Qualificação do Instituto Federal de Brasília, pelo telefone (61) 2103-2133.

**Título do trabalho:** O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica.

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Potes Barbas

**Pesquisadora:** Carolina Novaes Xavier de Lima Reynaldo

**Descrição da pesquisa:**

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o curso de Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes.

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização, para fins acadêmicos e científicos, do conteúdo da entrevista para a pesquisa “O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica”. Foi-me garantido que posso desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado (a) de que os dados coletados durante a pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através do trabalho de dissertação que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta, por meio da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura