

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO IFRR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO SETOR E
INTER-RELAÇÕES COM CTS**

MARIA CAROLINE ROMÃO DE SOUZA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Julho de 2019



MARIA CAROLINE ROMÃO DE SOUZA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO IFRR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO SETOR E
INTER-RELAÇÕES COM CTS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaci Lima da Silva.

Boa Vista / RR

2019

Copyright © 2019 Maria Caroline Romão de Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0945
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729c Souza, Maria Caroline Romão de.
A coordenação pedagógica do IFRR e a formação continuada de professores: reflexões sobre a prática do setor e inter-relações com CTS. / Maria Caroline Romão de Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.

108 f. : il. Color. 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº. Dr. Jaci Lima da Silva.

Inclui apêndice.

1. Coordenação Pedagógica 2. Formação Continuada de Professores em serviço 3. CTS I. Silva, Jaci Lima da (orient.)
II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2019.16

CDD – 370.711 (19. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA CAROLINE ROMÃO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 25/07/2019


Banca Examinadora



PROF. DR. JACCLIMA DA SILVA
Orientador
IFRR



PROF.ª, DR.ª. NILRA JANETE FILGUEIRA BEZERRA
Membro Titular Interno
IFRR



PROF.ª, DR.ª. CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2019

DEDICATÓRIA

A Deus e a minha família:
Meus filhos Leonardo e Nicolas,
Meu esposo Eziquiel,
Meus pais Mirair e João Leonardo (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de expressar minha sincera e imensa gratidão a TODOS que fizeram parte de mais uma linda conquista em minha vida. Faltam palavras para agradecer a vocês que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho, pois sempre entendi a necessidade do processo da minha formação permanente para um fazer pedagógico consciente.

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus, pela sua linda e perfeita manifestação em tudo que me rodeia desde o meu acordar até o meu deitar. Agradeço a ele pela certeza plantada em meu coração de que nunca estou sozinha nesta caminhada e que “tudo posso Naquele que me fortalece”. Agradeço ao Mestre dos Mestres por me conceder sabedoria, graça e persistência necessária em todo o percurso deste trabalho, por segurar minha mão, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Aos meus grandes amores, meus filhos Leonardo e Nicolas. Vocês são a razão de tudo, são a minha grande motivação, são a minha fonte de energia e força para caminhar um pouquinho mais e nunca desistir. Vocês me ensinam a cada dia que a felicidade está nas coisas simples e em todos os momentos que vivemos juntos, a começar pelos beijos e abraços sinceros e cheios de verdade. Eu sei que um dia vocês entenderão que estudar pode ser uma possibilidade para um mundo menos desigual. Mamãe ama muito!

Ao meu esposo Eziquiel. Companheiro, amigo, e grande parceiro, que através da sua demonstração de amor, sempre me incentivou em avançar cada vez mais nos meus estudos e na minha carreira profissional. Apesar dos meus inúmeros momentos de ausência soube me compreender. Sempre vou te amar, porque nossa aliança é eterna em Deus!

A minha mãe Mirair, pelo amor, doação e apoio incondicional. Pelo infinito suporte nos momentos em que mais precisei de um ombro para dividir o peso das responsabilidades. Obrigada por tudo! Nada que eu faça se compara ao que você faz por mim. Obrigada por me abençoar com suas orações.

Ao meu pai João Leonardo, que me escolheu como filha. Obrigada pela educação diária pautada nos valores morais, éticos e de respeito ao próximo. Me ensinou com amor e sabedoria a lutar e conquistar meu lugar na sociedade. Me ensinou que estudar abre horizontes de possibilidades e de superação. Obrigada por me ensinar o caminho da fé com seu exemplo. Gostaria muito que você pudesse ter vivido todas as minhas conquistas. Um dia nos reencontraremos e juntos vamos adorar ao nosso Deus!

Ao meu admirável orientador Prof. Dr. Jaci que acreditou em meu trabalho e me conduziu durante toda essa trajetória com generosidade, compromisso, paciência e respeito, sempre dividindo seus conhecimentos e partilhando suas experiências.

Ao IFRR por investir na minha formação, por meio da concessão do afastamento para qualificação no momento necessário, em especial a Diretora e professora Leila Ghedin. Agradeço aos diretores que autorizaram a realização da pesquisa e aos colegas servidores que aceitaram o convite para as entrevistas. Muito obrigada.

As professoras Doutoras Nilra e Cinara da Banca Examinadora, pela disponibilidade em participar, pelo tempo dispensado à participação, leitura e contribuições.

A todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica e pedagógica, em especial aos professores do PPGE-UERR.

A professora Mestre Vanessa Noronha, por suas palavras de apoio e incentivo, e por dividir comigo um pouco do seu conhecimento na área da Linguística, me indicando sugestões para as análises das entrevistas.

Aos meus colegas de mestrado. Turma generosa e solidária em compartilhar o conhecimento, em especial as amigas Selma, Sandra, Soleania, Edleila, Janaene, Claudina, Graciete, Gleidiane, Jardielly, Kátia, Luanda e Luciana.

A todos meus amigos que torcem por mim e pelas minhas conquistas. A cada um que contribuiu para a consolidação deste sonho, com uma palavra, uma orientação, um gesto, uma oração, um incentivo. Obrigada e obrigada.

A todos vocês minha gratidão!

[...] ao escrever [...] tenho de ser uma mente crítica, inquieta,
curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se
estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o
esforço da minha busca.

(Paulo Freire)

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos...
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

(Fernando Sabino)

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre as práticas da Coordenação Pedagógica (CP) do IFRR com relação às atribuições inerentes de sua função e na viabilização da Formação Continuada de Professores em serviço, abordando as inter-relações com Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). A análise das práticas da Coordenação Pedagógica justifica-se frente ao movimento histórico, social, legal e educacional que perpassa a educação brasileira e a atuação do profissional Coordenador Pedagógico. A pesquisa teve por objetivo analisar as concepções e as práticas da Coordenação Pedagógica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR na viabilização da formação continuada em serviço dos professores e a necessária abordagem dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia. Dentre as atribuições do setor estão a Organização do trabalho pedagógico da escola, o assessoramento didático-pedagógico e atividades que envolvam viabilizar a formação continuada de professores em serviço, entre outras ações de mediação pedagógica. Para compreender o processo de construção da CP, contextualizou-se o processo histórico da formação do Pedagogo e da constituição da função Coordenador Pedagógico, suas atribuições e a formação dos professores em serviço, fundamentada em autores como Nóvoa (2018); Santos (2012,2018); Libâneo (2010,2017); Domingues (2014); Brzezinski (2012); Christov (2012); Saviani (1999,2013); André e Vieira (2010); Orsolon (2009); Souza (2009); Placco (2003); Sarmiento (2000) dentre outros. E considerando a abordagem CTS como necessária nos debates em educação, utilizamos os aportes teóricos em Silva (2011,2017); López Cerezo (2004); Bazzo *et al.* (2003); Martin Gordillo (2003); Gonzales Garcia *et al.* (2000); Membiela Iglesia (1997) dentre outros. Esta pesquisa é do tipo teórica, com coleta de dados em campo e as análises qualitativas do material coletado. No que diz respeito à coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada no IFRR e teve a participação de cinco (5) sujeitos, sendo dois (2) Coordenadores Pedagógicos, dois (2) Pedagogos-TAE e um (1) Técnico em assuntos Educacionais-TAE, todos lotados e atuantes nos setores de CP. Para a análise dos discursos que emergiram das entrevistas, utilizou-se dos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), que considera os discursos como prática social. Os resultados desta pesquisa mostram que a amplitude de atividades desempenhadas pela CP perpassa sua especificidade, mas enfrenta muitos desafios frente à rotina diária do setor, bem como sua importância dentro da instituição, já que o coordenador pedagógico que está à frente desse trabalho atua no acompanhamento e assessoramento pedagógico. Nesse sentido, vislumbra-se que a CP exige conhecimentos pedagógicos de formação acadêmica, e intencionalidade planejada nas práticas pedagógicas reveladas através da representatividade discursiva dos sujeitos.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada de Professores em serviço; CTS.

ABSTRACT

The present study seeks to reflect on the practices of the Pedagogical Coordination of the IFRR in relation to the inherent attributions of its function and the viability of the Continuing Formation of Teachers in service in a contextualized perspective, addressing the interrelationships with CTS. The analysis of PC practices is justified in view of the historical, social, legal and educational movement that permeates the Brazilian education and the performance of the professional Pedagogical Coordinator. The central objective that guided this research was to analyze the conceptions and practices of the Pedagogical Coordination of the technical courses integrated to the high school of the IFRR in the feasibility of continued training in service of teachers, highlight the importance of the sector in this training and the necessary interaction with the Social Studies of Science and Technology. Among the attributions of the sector are the organization of the pedagogical work of the school, the didactic-pedagogical advice and activities that involve the continued training of teachers in service, among other actions of pedagogical mediation. To understand the process of building PC, the historical process of educating the pedagogue and the constitution of the Pedagogical Coordinator function was contextualized, as well as its attributions and the training of teachers in service, based on authors such as Nóvoa (2018); Santos (2012, 2018); Libâneo (2010,2017); Domingues (2014); Brzezinski (2012); Christov (2012); Saviani (1999,2013); André and Vieira (2010); Orsolon (2009); Souza (2009); Placco (2003); Sarmiento (2000) among others. And considering the CTS approach as necessary in education debates, we used the theoretical contributions in Silva (2011, 2017); López Cerezo (2004); Bazzo et al. (2003); Martín Gordillo (2003); Gonzales Garcia et al. (2000); Membiela Iglesia (1997) among others. This research is theoretical, with field data collection and qualitative analysis of the collected material. With regard to data collection, we used semi-structured interviews. The research was carried out at the IFRR and had the participation of five (5) subjects, two (2) pedagogical coordinators, two (2) Pedagogues-TAE and one (1) Technician in Educational Issues-TAE, all full and active in PC sectors. For the analysis of the discourses that emerged from the interviews, it was used the theoretical-methodological assumptions of the Critical Discourse Analysis (ADC), considering the discourses as social practice. The results of this research show that the range of activities performed by PC permeates its specificity, but faces great challenges in the daily routine of the sector, as well as its importance within the institution, since the pedagogical coordinator who is in charge of this work acts in monitoring and pedagogical advice. In this sense, it is glimpsed that PC requires pedagogical knowledge of academic training, and planned intentionality in the pedagogical practices revealed through the discursive representativeness of subjects.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuous Teacher Training in service; CTS.

LISTA DE TABELA / QUADROS

Quadro 01- Desenho da pesquisa.....	p.23
Quadro 02- Amostra da pesquisa.....	p.27
Quadro 03 - Breve caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	p.28
Quadro 04 - Modelo tridimensional do discurso.....	p.33
Quadro 05 - Formação de professores.....	p.48
Quadro 06 - Atribuições da Coordenação Pedagógica.....	p.52

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Foto IFRR/ <i>Campus</i> Boa Vista.....	p.25
Figura 02 - Foto IFRR/ <i>Campus</i> Amajari.....	p.25
Figura 03 - Foto IFRR/ <i>Campus</i> Novo Paraíso.....	p.26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise de Discurso Crítica.

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações.

CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Setes Humanos.

C&T – Ciência e Tecnologia.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CP – Coordenação Pedagógica (s).

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade.

ETEP- Equipe Técnico-Pedagógica.

EUA - Estados Unidos da América.

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MHD – Materialismo Histórico e Dialético.

PPP - Projeto Político-Pedagógico.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	24
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	29
3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP) E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	34
3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CP: APONTAMENTOS E ANÁLISE HISTÓRICA.....	34
3.2 AS PRÁTICAS DA CP E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	48
4 A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) DISCUTIDA NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	61
4.1 CTS E A ALFABETIZAÇÃO TÉCNOCIENTÍFICA PARA TODOS: DISCUTINDO CONCEITOS BÁSICOS.....	61
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A ABORDAGEM DO TEMA CTS	68
5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	73
5.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES PARA AS ENTREVISTAS.....	73
5.1.1 <i>Percepções sobre as concepções e práticas da Coordenação Pedagógica</i>	75
5.1.2 <i>Percepções sobre a constituição (composição) da Coordenação Pedagógica</i>	78

5.1.3 <i>Percepções sobre a viabilização das ações de formação continuada de professores em serviço como atribuição da Coordenação Pedagógica</i>	80
5.1.4 <i>Percepções sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e interesse em discutir essa temática na escola</i>	84
5.1.5 <i>A atuação da Coordenação Pedagógica e contribuição com a prática docente</i>	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENADORES PEDAGÓGICOS-CP E EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA-ESEP)	106

1 INTRODUÇÃO

Considerando a necessidade em compreender um pouco mais a respeito das ações desempenhadas pela Coordenação Pedagógica (CP) do IFRR¹, analisamos neste estudo, a importância desta coordenação nas atribuições de sua função em organizar o trabalho pedagógico da escola e viabilizar a formação continuada dos professores em serviço. Partimos do princípio que a CP poderá contribuir com os professores, quando desenvolve seu papel de acompanhamento e orientação pedagógica, bem como quando está envolvida efetivamente nos momentos de formação continuada dentro do espaço escolar.

O interesse por este estudo surgiu por três motivos. Em primeiro lugar, por já ter atuado como Coordenadora Pedagógica em outras instituições de ensino. Em segundo lugar, das angústias e inquietações em compreender com maior profundidade a prática do Pedagogo na CP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR, campo de atuação implementado recentemente. Em terceiro lugar, pelo fato do IFRR ter como pilares: a educação profissional, a ciência e a tecnologia, e assim buscar compreender de que maneira a CP contribui com a formação continuada dos professores em serviço, articulando temáticas próprias da educação, incluso o tema Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Acreditamos que a presente pesquisa se justifica pela necessidade de trazer à discussão a atuação da CP atrelada a formação continuada de professores dentro da escola. Essa formação deve acontecer numa perspectiva contextualizada com temáticas necessárias a educação, a partir das inquietações oriundas do próprio quadro docente, elucidando assim a relevância institucional da CP nesse processo, principalmente em relação a promoção de discussões pertinentes ao ambiente escolar e suas práticas pedagógicas diárias.

Sabemos que o papel da educação na sociedade não deve ser estático. Pelo contrário, a cada momento histórico, de forma processual, a escola assume diferentes responsabilidades. E o trabalho dos atores da escola também acaba mudando de tempos em tempos.

De acordo com Tonet (2013) o modelo capitalista e a afirmação da burguesia trouxeram transformações na dimensão econômica, tendo como resultado

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR.

profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana, como a atividade educativa, social, política, cultural, ideológica, científica, filosófica, dentre outras. A partir do sistema capitalista, o novo modo de ver o mundo e o avanço da ciência levou à criação de diferentes modelos de teorias pedagógicas, e como consequência a educação como determinante para as mudanças pretendidas.

Em decorrência das ideias neoliberais e das novas configurações da sociedade, a educação acaba por se vincular à lógica da formação para o mercado de trabalho tendo por característica a reprodução dos interesses das classes dominantes. No discurso neoliberal a educação não faz parte do campo político e social, mas funciona à semelhança do mercado.

Neste cenário novas responsabilidades foram atribuídas à escola, aos professores e mais recentemente ao Coordenador Pedagógico. A ação desempenhada por este coordenador está atrelada à sua formação e as suas concepções de educação, mundo, homem e sociedade.

Enfatizamos que a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º9.394/96, a função de CP adquiriu novas características, e a formação dos professores começa a ser vista como a principal ação para a capacitação e a qualificação do trabalho docente.

Destacamos que esta legislação garante para a formação do coordenador a formação mínima de graduação em cursos de pedagogia ou pós-graduação. Gatti (2018) nos aponta que atualmente o Licenciado em Pedagogia, tem eixo de formação para a docência, além da formação para gestão escolar. Aplica seus conhecimentos nas ações de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação. Nesta perspectiva, o papel da CP faz-se relevante em oportunizar aos professores a formação no seu contexto de trabalho conforme prevê a lei, por isso entendemos a formação de professores em serviço, como uma formação contextualizada.

É no ambiente escolar que temos o devido espaço para o diálogo. Nessa concepção, a formação no local de trabalho, não será acúmulo de conhecimento, mas sim um momento para troca de experiências, reflexão crítica sobre a prática pedagógica, abordagem e discussões de temáticas contextualizadas que se fizerem necessárias.

Com base nas considerações de Gatti (2018); Nóvoa (2018); Santos (2012, 2018); Libâneo (2010,2017); Fusari (2015); Domingues (2014); Brzezinski (2012);

Christov (2012); Saviani (1999,2013); André e Vieira (2010); Fujikawa (2010); Batista (2009); Clementi (2009); Orsolon (2009); Souza (2009); Torres (2009); Placco (2003); Sarmiento (2000) dentre outros, defendemos nesse trabalho, as atribuições próprias da CP, com destaque para a formação dos professores em serviço como parte do trabalho desta coordenação. E considerando a abordagem CTS como necessária nos debates em educação, utilizamos os aportes teóricos em Silva (2011, 2017); López Cerezo (2004); Bazzo *et al.* (2003); Martin Gordillo (2003); Gonzales Garcia *et al.* (2000); Membiela Iglesia (1997) dentre outros.

Em primeiro lugar, o Coordenador Pedagógico é um professor pois tem formação para a docência. Nessa perspectiva, a formação de professores no contexto da escola acontece de maneira articulada entre professores. Nóvoa (2018) insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, pois esse processo só faz sentido quando construído dentro de uma profissão, caso contrário, as mudanças serão pobres no interior da profissão docente. Assim não é um profissional diferente que promove os momentos de formação e discussão dentro da escola, mas sim o coordenador a partir da demanda da própria escola.

Na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, a CP pode ser um canal para viabilizar a formação dos professores dentro da realidade escolar, enriquecendo essa formação por conhecer todo o cotidiano da escola.

Sendo assim, trazemos à reflexão as práticas de trabalho da CP e a necessidade em abordar temas relevantes com o contexto escolar, nas ações formativas com os professores, dentre os quais podemos citar: avaliação da aprendizagem, educação inclusiva, educação profissional, planejamento escolar, metodologias de ensino, abordagem CTS, dentre outros.

Ressaltamos aqui que os estudos CTS são hoje um campo consolidado que envolve basicamente as dimensões da educação, da investigação científica e de políticas públicas, e que se encontra em permanente expansão no mundo inteiro inclusive no Brasil. Esse movimento CTS aponta para a necessidade de preocupação educacional e enfoques pedagógicos que possam trazer respostas a inquietações tecnocientíficas. Segundo Silva (2008) a abordagem CTS na perspectiva da alfabetização tecnocientífica deve ser para todas as pessoas, e no contexto escolar para que se possa atingir o máximo de pessoas, apresenta uma grande variedade de estratégias de ensino.

A necessidade de inserir a reflexão acerca da inclusão dos estudos CTS via formação de professores em serviço, parte da premissa que o ensino técnico e tecnológico tem importante papel na formação integral de cidadãos e profissionais socialmente comprometidos, até mesmo porque nosso campo de pesquisa diz respeito ao ensino técnico integrado ao ensino médio.

Bazzo (2002) afirma que é preciso a consciência de que o professor deve ser necessariamente um técnico, um filósofo, um político, um cidadão com consciência social, ou não será um educador, indo de encontro ao nosso entendimento de ampliar espaços para as discussões em CTS.

Diante do exposto, apresentamos como objeto deste estudo as práticas da CP do IFRR e as possibilidades de viabilizar a formação continuada dos professores em serviço, inclusa a temática CTS. Para direcionamento de nossa pesquisa estabelecemos as seguintes questões norteadoras para discussão com os sujeitos da CP: Existe uma concepção clara a respeito da prática da CP do IFRR? A CP do IFRR viabiliza a formação continuada dos professores dentro da escola? A CP do IFRR promove ações de formação com reflexões e estudos junto ao corpo docente? É possível perceber nos discursos da CP do IFRR se estão presentes preocupações com a abordagem da temática CTS nesses momentos de formação? É possível verificar nos discursos da CP do IFRR considerações acerca da relevância institucional de suas atribuições?

Nesse sentido, o Problema de pesquisa se configurou na seguinte questão: De que forma a Coordenação Pedagógica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR desenvolve sua prática para viabilizar a formação continuada dos professores em serviço, e como ela contribui com a reflexão junto ao corpo docente acerca das temáticas que permeiam o campo educacional como é o caso da abordagem CTS?

A partir dessa problemática estabelecemos como objetivo geral:

- **Analisar as concepções e as práticas da CP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR na viabilização da formação continuada em serviço dos professores e a necessária abordagem dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia.**

Para alcançarmos o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como se desenvolvem as práticas da CP nas ações de formação continuada em serviço dos professores;
- Investigar se existem articulações por parte da CP no sentido de possibilitar ações formativas para os professores e se essas ações demonstram interesse em abordar o tema CTS;
- Destacar a relevância da CP na instituição e sua contribuição com a prática docente.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico dialético (MHD). Optamos pela pesquisa do tipo teórica, com coleta dos dados em campo, análise qualitativa do material e apresentação explicativa dos resultados. Quanto ao tipo é uma pesquisa teórica, e em relação ao objeto é uma pesquisa de campo com coleta de entrevistas.

Para a análise das entrevistas, utilizamos da Análise de Discurso Crítica (ADC) elaborada por Norman Fairclough (2016) em que o texto é o principal material empírico de pesquisa, e busca a relação dialética entre o discurso e a prática social que está inserida nas práticas profissionais. A ADC compreende o discurso dos sujeitos de forma indissociável da prática.

Estruturamos o presente estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o percurso teórico-metodológico que deu suporte ao desenvolvimento deste trabalho.

No segundo capítulo abordamos de forma crítico reflexiva as temáticas Coordenação Pedagógica e a Formação de Professores em serviço, contextualizando-as historicamente e explanando as práticas desenvolvidas pela CP, enfatizando a importância do setor pedagógico e da formação continuada dos professores dentro do ambiente escolar via CP.

No terceiro capítulo discorreremos as noções gerais introdutórias sobre os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, e a necessidade de ampliar a discussão sobre a alfabetização tecnocientífica e CTS a partir da escola, recorrendo aos momentos de formação de professores no ambiente escolar

No quarto capítulo apresentamos o desenvolvimento da pesquisa realizada e as análises das entrevistas a partir dos discursos dos sujeitos participantes, com a elaboração de uma síntese do que se constataram nas análises na perspectiva dos discursos enquanto prática. E finalmente, apresentamos nossas considerações no campo do conhecimento aqui supracitado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta etapa apresentamos o percurso metodológico que norteou a constituição dos dados necessários para o processo de análise neste estudo. Encontram-se a seguir, os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação, enfatizados os pressupostos filosóficos, a abordagem teórica e os instrumentos de coleta de dados, bem como o campo da pesquisa, os sujeitos participantes e os procedimentos para a análise dos dados.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida com fundamento filosófico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e com análise qualitativa das entrevistas, levando em consideração a possibilidade de investigar a realidade dos sujeitos envolvidos. Como enfatizam Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Esta pesquisa é do tipo teórica, com coleta das entrevistas em campo. As análises são de cunho qualitativo, e os resultados estão apresentados de maneira explicativa. Quanto ao tipo é uma pesquisa teórica, e em relação ao objeto é uma pesquisa de campo com coleta de dados.

Enfatizamos que neste trabalho os pressupostos filosóficos do MHD nos nortearam no sentido de compreender a prática social e a dinâmica interacional nas relações dialéticas no âmbito escolar. Para o MHD o critério da verdade é a prática social. Assim, embasados em seus princípios filosóficos, buscamos refletir sobre a prática do coordenador pedagógico na realidade da escola.

Nas considerações de Triviños (2017), o materialismo dialético afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, nem o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p.81)

Nos apontamentos de Martins (2017), fundamentar-se nos princípios filosóficos do materialismo histórico dialético é necessário para o desenvolvimento do pensamento lógico dialético no transcurso da investigação realizada. Ele aponta, necessariamente, na direção do trabalho social dos homens e nas propriedades que adquire historicamente. Nesse sentido foi necessário primeiramente compreender historicamente o trabalho da Coordenação Pedagógica ao longo dos anos, para posteriormente compreender as práticas dessa coordenação atualmente no local da nossa pesquisa.

A pesquisa foi realizada no IFRR, o qual oferta Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, visando efetiva aproximação com a CP desses cursos. No que diz respeito à coleta de dados, utilizamos da técnica da entrevista semiestruturada.

Para responder aos objetivos propostos, seguimos as seguintes etapas: embasamento teórico, coleta de dados através das entrevistas e análise dos discursos das entrevistas. Com a finalidade de obtermos conhecimento específico e estruturado a respeito do tema, consultamos livros e artigos científicos, buscando compreender os pressupostos teóricos e as discussões a respeito das temáticas: práticas da coordenação pedagógica, formação continuada de professores em serviço viabilizada pela CP e CTS.

Na etapa de campo, buscamos aprofundar os conhecimentos e as percepções sobre a CP a partir dos discursos obtidos por meio das entrevistas. E por fim, realizamos as análises dos discursos do material coletado com as entrevistas, adotando a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica – ADC.

Destacamos que em relação à entrevista semiestruturada de natureza individual, Triviños (2017) considera que este tipo de coleta de dados, parte de questionamentos apoiados em teorias que interessam à pesquisa, e o entrevistado participa da elaboração dos resultados da pesquisa, enriquecendo a investigação.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. [...] serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. (Neto, 2001, p.57).

Definimos analisar o discurso dos participantes desta pesquisa pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), com base nos estudos de Fairclough (2016), que entende o discurso como prática social e na relação dialética entre ambos. Assim entendemos ser de suma importância o respaldo na dialética uma vez que o particular não pode ser entendido isoladamente.

Para Frigotto (2000) essa postura denominada dialética está situada no plano da realidade material e no plano histórico. O desafio do pensamento no plano teórico é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

E para a coleta das entrevistas, a pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima (CEP), por meio da Plataforma Brasil mediante CAAE: 12187219.6.0000.5621, parecer n.º 3.326.696.

No quadro abaixo apresentamos o desenho metodológico desta pesquisa.

Quadro 01 – Desenho da pesquisa

DESENHO DA PESQUISA		
1ª etapa		
Temáticas	1ª Etapa – Aporte teórico	
Coordenação Pedagógica	X	
Formação continuada de professores em serviço viabilizada pela CP	X	
CTS	X	
2ª e 3ª etapas		
	2ª Etapa Entrevistas	3ª Etapa Análise das entrevistas
Coordenadores Pedagógicos	X	X
Pedagogos (TAE)	X	X
Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE)	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui demonstramos uma visão geral das principais etapas que percorremos neste estudo, procurando atingir os objetivos propostos.

2.2 O CAMPO DA PESQUISA

O campo de pesquisa foi o IFRR, criado em 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei n.º 11.892 que teve sua origem na extinta Escola Técnica Federal de Roraima e no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET). É uma entidade de natureza autárquica que tem vínculo com o Ministério da Educação (MEC) e a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O critério para a escolha do IFRR como campo de pesquisa, foi o fato de ser Pedagoga da referida instituição, e por acreditar que é uma escola de referência em educação no Estado de Roraima.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por intermédio das ações de formação profissional, estando perfeitamente inserido no contexto local e regional. (PDI, 2014-2018).

Tem como visão institucional ser referência em educação profissional e tecnológica, e como missão promover formação integral articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. Para isso citamos dentre seus valores institucionais a ética, o compromisso social e a gestão democrática.

O IFRR é especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando os conhecimentos gerais e técnicos com as práticas pedagógicas na estrutura pluricurricular.

Nesta perspectiva podemos citar os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, apresentando em seu quadro docente, grande diversidade nas formações profissionais em nível de graduação, como os professores Licenciados e os professores Bacharéis. E em nível de pós-graduação: Especialistas, Mestres, Doutores e Pós Doutores.

Por ter personalidade jurídica própria, possui quadro de pessoal composto pelos docentes já citados e também pelos Técnicos Administrativos em Educação. Em se tratando dos servidores técnicos, destacamos os cargos de Pedagogos e

Técnicos em Assuntos Educacionais, ambos da carreira técnica, licenciados e com formação pedagógica, isto é, professores de formação.

O IFRR apresenta estrutura multicampi sendo composto por cinco unidades: Reitoria, *Campus Boa Vista*, *Campus Boa Vista Zona Oeste*, *Campus Amajari*, *Campus Novo Paraíso* e *Campus Avançado Bonfim*. Escolhemos realizar a pesquisa em três unidades do IFRR que contam com o setor de CP, sendo elas: As Coordenações Pedagógicas dos Campi Amajari e Novo Paraíso; O setor DAPE² do *Campus Boa Vista*, (nomenclatura diferenciada), mas desempenha a mesma atividade de uma CP.

Abaixo apresentamos as imagens dos campi selecionados:

Figura 01 – Foto do IFRR – *Campus Boa Vista*



Fonte: Coordenação de Comunicação Social Reitoria IFRR

Figura 02 – Foto do IFRR – *Campus Amajari*



Fonte: Coordenação de Comunicação Social Reitoria IFRR

² DAPE – Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular.

Figura 03 – Foto do IFRR – Campus Novo Paraíso



Fonte: Coordenação de Comunicação Social Reitoria IFRR

Também tiveram relevância na escolha pelo IFRR como campo de pesquisa, os pontos dispostos na Lei n.º 11.892/08. Em seu Art. 1º Parágrafo Único, define os Institutos Federais detentores de autonomia didático-pedagógica, sendo que esta se relaciona intrinsecamente ao trabalho docente. Em seu Art. 7º coloca como objetivo da Instituição, ministrar programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. E por fim em seu Art. 8º garante que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Diante do exposto é possível dimensionar os elementos que nos levaram a definir o IFRR como campo de pesquisa para nosso estudo, com destaque para os seguintes aspectos na forma da lei: autonomia didático-pedagógica, a ministração de programas de formação continuada para professores e a própria oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Entendemos ainda que o IFRR é constituído por três pilares: Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido este campo de pesquisa também perpassa pela temática CTS que é um desdobramento desta pesquisa, visando refletir sobre a necessidade em discutir temas inerentes aos Institutos Federais, como é o caso dos estudos sociais da ciência e tecnologia dentro da escola, além é claro de nosso objetivo principal que é analisar as práticas da coordenação pedagógica.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Convidamos a participar desta pesquisa os Coordenadores Pedagógicos dos Campi Amajari e Novo Paraíso e a Direção Pedagógica do DAPE do *Campus Boa Vista*. Estendemos o convite aos servidores das equipes técnico-pedagógicas (ETEP) que trabalham dentro destes setores pedagógicos diretamente com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Destacamos ainda, que ao longo das análises optamos por uniformizar a nomenclatura CP para todos os três setores pesquisados, uma vez que desempenham o mesmo papel no contexto do IFRR conforme Resolução n.º 243/CONSUP/IFRR de 16/12/2015 que aprova as atribuições do Diretor ou Coordenador Pedagógico e da Equipe técnico-pedagógica no âmbito do IFRR.

Nossa intenção foi abranger na coleta de dados, o máximo de Profissionais Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais que desempenham suas atividades nos setores pedagógicos, uma vez que entendemos estes como atores sociais fundamentais na organização do trabalho pedagógico e na viabilização de ações de formação de professores em serviço dentro do IFRR.

Conforme Souza, F. S. (2018, p.05), o profissional Pedagogo (TAE) possui a função de auxiliar as Instituições de Ensino na promoção de ações de formação continuada aos docentes.

As entrevistas semiestruturadas (APENDICE A) foram elaboradas através de três eixos principais, sendo eles: Coordenação Pedagógica (CP); Formação de Professores em Serviço; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); A amostra analisada nesta pesquisa corresponde a 5 (cinco) sujeitos participantes: 2 (dois) CP, 2 (dois) Pedagogos-TAE e 1 (um) Técnicos em Assuntos Educacionais-TAE conforme quadro a seguir.

Quadro 02 – Amostra da pesquisa

Amostra da Pesquisa				
Amostra	Coordenador Pedagógico	Pedagogo (TAE)	Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)	Total
Entrevista	02	02	01	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a caracterização desses sujeitos, solicitamos informações gerais no primeiro momento da entrevista, e com base nesse levantamento, apresentamos o perfil dos entrevistados conforme quadro abaixo:

Quadro 03 – Breve caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito Participante (SP)	Faixa Etária	Gênero	Tempo de atuação na docência	Tempo de Serviço no IFRR	Tempo de atuação como CP no IFRR	Formação inicial (Graduação)	Formação continuada (Qualificação)
SP1	41 a 50 anos	Feminino	22 Anos	8 anos	8 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração.
SP2	20 a 30 anos	Feminino	3 Anos	5 anos	3 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Docência no Ensino Superior; Mestrado em Educação.
SP3	31 a 40 anos	Feminino	5 Anos	5 anos	4,5 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Coordenação Pedagógica; Mestrado em Educação.
SP4	20 a 30 anos	Feminino	0	1 ano	0	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino; Especialização em Mídias na Educação.
SP5	Acima de 50 anos	Feminino	36 Anos	23 anos	1 ano	Licenciatura em Letras	Especialista em Língua Portuguesa; Mestre em Educação, Administração e Comunicação; Doutora em Ciências Sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa teve a efetiva participação de 5 (cinco) sujeitos participantes (SP). Fizemos contato com mais 4 (quatro) profissionais que atendiam ao público da pesquisa, mas que não retornaram o convite para a entrevista.

Os dados do quadro 3 demonstram que 100% dos SP são mulheres, com faixa etária acima de 20 anos. Quanto a formação acadêmica, 4 (quatro) tem Licenciatura em Pedagogia e 1 (uma) Licenciatura em Letras. Quanto à titulação máxima, 1 (uma) possui Doutorado em Ciências Sociais, 2 (duas) Mestrado em Educação e 2 (duas) Especialização. As respostas indicam que 4 (quatro) SP possuem tanto a experiência de trabalho docente, como a experiência de trabalho na Coordenação Pedagógica.

Reforçamos que os critérios para a escolha dos sujeitos participantes não aconteceram de maneira aleatória, mas se deram pelo fato de todos trabalharem nas CP do IFRR, e atuarem com o assessoramento didático-pedagógico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para as análises dos discursos das entrevistas nos apoiamos na abordagem teórico-metodológica da ADC postulada por Norman Fairclough (2016), e também utilizamos do suporte teórico de diferentes obras sobre este método com destaque para Resende e Ramalho (2006) e Vieira e Resende (2016).

A ADC tem por base a percepção da linguagem como uma parte que não se pode separar da vida social e que está ligada dialeticamente a outros elementos sociais. Esta abordagem pode contribuir para o mapeamento da relação entre recursos linguísticos usados pelos atores sociais e os aspectos que o discurso se insere na prática desses atores (RESENDE e RAMALHO, 2006).

A ADC provoca importantes reflexões a respeito da natureza social da linguagem e como ela funciona na sociedade vigente. Tem seus conceitos centrais no discurso e na prática social. Fairclough (2016) explica que o discurso como prática social envolve o discurso numa concepção de ideologia e poder. Ao fazer isso Fairclough (2016) diz o seguinte: [...] recorro às contribuições clássicas do marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci que (não obstante a crescente

impopularidade contemporânea do marxismo) oferecem uma teoria rica para a investigação do discurso como forma de prática social [...] (p.121), e nesse entendimento seguimos nossa base filosófica da pesquisa.

Sendo assim, antes de prosseguirmos iremos apresentar brevemente noções preliminares a respeito dos conceitos centrais de discurso e prática social

Magalhães (2001) nos alerta que do enfoque linguístico textual e da análise na conversação, a ADC veio para analisar a interação e o discurso.

“Discurso”, para mim, é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social (FAIRCLOUGH, 1992, p.28)³. [...] o discurso constitui o social. Três dimensões do social são consideradas – o conhecimento, as relações sociais e a identidade social [...] o discurso é formado por relações de poder e investido de ideologias (FAIRCLOUGH, 1992, p.8).

Aqui nosso principal material de pesquisa são as entrevistas em formato textual. A ADC na vertente britânica propõe fornecer aporte científico para os estudos de diferentes áreas do conhecimento, que têm no texto material para a pesquisa. Vieira e Resende (2016) elucidam que o texto como evento discursivo ligado a práticas sociais traz em si traços da ação individual e social da sua origem.

Na ADC, a linguagem como prática social está fundamentada numa vertente crítica. Além do contexto, a partir da linguagem investida de ideologia, essa teoria vê na dimensão da prática social a capacidade de constituir as dimensões sociais do conhecimento. Assim a relação entre discurso e os diferentes elementos da prática social é dialética

Conceitos chaves nessa teoria como discurso e prática discursiva fundamentam a concepção de linguagem como uma prática social e como instrumento de poder, reafirmando a importância dos estudos críticos da linguagem.

O discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. O conceito também é usado para se

³ O referido texto no original está na Língua Inglesa e foi traduzido na obra de MAGALHÃES, Célia M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 228 p.: il.- (Estudos Linguísticos; 2).

referir aos modos diferentes de se estruturarem áreas de conhecimento e prática social. (MAGALHÃES, 2001, p.17)

Na visão de Fairclough (2005), a análise da semiose enquanto sistema de signos pode abarcar todas as formas de construção de sentidos que pode incluir linguagem visual, linguagem corporal, imagens e a própria língua, dando margem para as análises linguísticas ou semióticas inseridas nas reflexões mais amplas sobre o processo social. Nesta perspectiva, sua análise não se resume a textos isolados, mas sim ao discurso entendido como uma parte de toda a prática.

Para que os conceitos da ADC apontem tanto para o discurso que analisamos, como para as práticas a ele associado, Vieira e Resende (2016) afirmam que as análises discursivas precisam articular as análises linguísticas do texto e as explicações de caráter crítico, dessa forma os conceitos primordiais adquirem consistência.

Entendemos conforme Vieira e Resende (2016) que o discurso é a pedra basilar desse enfoque, pois pode apontar tanto para o sistema quanto para seu uso contextualizado. Ela faz referência a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social, assim o conceito de discurso está ligado tanto aos estudos da linguagem como a diversos avanços das ciências sociais, inseridos numa proposta crítica comprometida em oferecer suporte científico para questionamentos sociais.

O propósito das análises em ADC é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais, ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder. Assim, temos que o suporte científico oferecido pela ADC, para questionamento de problemas parcialmente discursivos relacionados a poder, envolve o trabalho com textos, em qualquer modalidade – entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes e assim por diante. Esse principal material empírico com que o/a analista de discurso trabalha carrega propriedades sociodiscursivas muito relevantes, resultantes de sua produção e circulação na sociedade e, ao mesmo tempo, constituintes dessa mesma sociedade. Essa discussão está relacionada à concepção de mundo da ADC. (VIEIRA e RESENDE, 2016, p.23).

Como ciência crítica, o objeto da ADC está ligado a fatores discursivos relacionados com a mudança social contemporânea. Além do seu alcance relativo ao discurso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma metodologia consistente e abrangente.

A ADC numa perspectiva de abordagem teórico-metodológica fornece subsídios para as investigações científicas que utilizam textos, documentos e entrevistas como proposto em nossa pesquisa. Num paradigma crítico esses estudos buscam o papel do discurso na superação de problemas sociais ou nas mudanças sociais.

Pautados nesta sustentação teórica que analisamos as práticas discursivas que permeiam o ambiente da coordenação pedagógica, sem perder a essência do discurso como um momento da prática social que reproduz ou transforma, visto como internalização das concepções que o cercam. Quando o sujeito assume posição de resistência às ideologias dominantes, também significa que acaba por praticar a transformação social. Para Fairclough (2001) o viés ideológico é percebido na constituição das relações de poder, seja na manutenção ou na transformação.

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexos de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. [...] implica o discurso ser um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

As pesquisas em ADC são complexas e não se limitam apenas as análises textuais, mas exigem empenho e reflexões de cunho social. No entanto não existem análises completas e imparciais, e com certeza nosso estudo não está esgotado em sua análise. Mas acreditamos enfaticamente nas contribuições que propomos aqui para maior compreensão dos aspectos dialógicos e do trabalho propriamente dito dos atores que integram a Coordenação Pedagógica.

Para Fairclough (2001) o discurso, nas representações das práticas constituem discursos, ou seja, os discursos incluem representações de como as coisas são, têm sido, deveriam, seriam ou poderiam ser. Assim organizamos as análises das entrevistas com apoio do modelo tridimensional do discurso, relacionando as três dimensões conforme quadro abaixo: o texto, a prática discursiva e a prática social, em que todas são passíveis de análises sem necessariamente seguir uma ordem.

Quadro 04 – Modelo tridimensional do Discurso

Fonte: Fairclough, 2016, p.105 (Quadro elaborado pela autora).

As análises das entrevistas tiveram como propósito explicar como as vozes discursivas refletem as práticas da CP, e conseqüentemente na prática social dos sujeitos envolvidos.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente com os sujeitos participantes, e as indagações foram realizadas a partir dos objetivos da pesquisa. Realizamos com extrema cautela as transcrições de todas as respostas, e elencamos 5 (cinco) categorias analíticas que permearam as discussões. São elas:

- a) Percepções sobre as concepções e práticas da Coordenação Pedagógica;
- b) Percepções sobre a constituição da Coordenação Pedagógica;
- c) Percepções sobre a viabilização das ações de formação continuada de professores em serviço como atribuição da Coordenação Pedagógica;
- d) Percepções sobre CTS e interesse em discutir essa temática na escola;
- e) Atuação da Coordenação Pedagógica e contribuição com a prática docente.

Estas categorias estão apresentadas nas análises dos dados no quarto capítulo deste trabalho. Cabe ainda destacar que neste estudo não tivemos a pretensão de avaliar a instituição pesquisada, mas analisar as vozes discursivas que participam diariamente da prática da CP. Para isso, elegemos as vozes discursivas pedagógicas, entendendo que elas têm relação direta com a ação educativa, assim afastamos qualquer crítica quanto ao campo e aos profissionais que contribuíram com nossa pesquisa.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP) E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Abordamos neste capítulo um breve histórico a respeito da origem e da atuação da Coordenação Pedagógica no Brasil. Discutimos as concepções e as práticas consolidadas da função de Coordenador Pedagógico na educação básica atrelado a importância desta coordenação, destacando dentre as diversas atribuições deste profissional: a Organização do Trabalho Pedagógico na escola e a viabilização de ações de formação continuada de professores em serviço numa perspectiva contextualizada com as demandas dos docentes e da escola.

3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CP: APONTAMENTOS E ANÁLISE HISTÓRICA

Sabemos que a história não acontece de maneira linear. A partir dos estudos sobre o processo histórico educacional, podemos aproximar nossa compreensão a respeito dos rumos da educação. Entendemos que os avanços e os retrocessos na formação do pedagogo contribuíram significativamente para a constituição atual da coordenação pedagógica (CP).

Nesse momento desejamos refletir sobre os fatos mais relevantes da trajetória histórica e conceitual da CP considerando que ocorreram inúmeras modificações terminológicas ao longo dos tempos, como por exemplo: inspeção escolar, orientação escolar, supervisão escolar e atualmente coordenação pedagógica. Sendo assim, iremos padronizar a utilização da nomenclatura coordenação pedagógica no sentido de deixar mais clara a leitura.

Entendemos que as diferentes formações e as diferentes atuações do CP tiveram estreita relação com o momento histórico e político de cada época. Sendo assim, valorizamos neste estudo não apenas os aspectos históricos, mas também os aspectos legais, sociais, políticos, culturais e econômicos de cada período, para defendermos a formação do pedagogo como docente e como ator fundamental na atuação da CP.

Destacamos o pensamento de Santos, M. P. (2012) quando menciona as alterações nos fundamentos das origens da supervisão que acabaram por gerar

mudanças que impactaram a forma de compreensão da tarefa educativa e o espaço escolar por excelência como especializado na condução do processo educativo.

A origem desse profissional perpassou por toda a história da educação brasileira desde a chegada da Companhia de Jesus com as primeiras atividades educativas. Para Saviani (2013) a organização do ensino e a ideia de supervisão e as responsabilidades da supervisão ficam claras no *RatioStudiorum*⁴.

Explicita-se, pois, no *RatioStudiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado, prefeito dos estudos. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que se permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito (SAVIANI, 2013, p.56).

Pelas regras descritas no *RatioStudiorum*, o prefeito dos estudos era auxiliar do reitor, no entanto com função distinta. Enquanto o reitor cuidava da direção geral dos estudos, o prefeito era responsável pela direção, orientação e advertências aos professores e alunos. Saviani (2013) descreve algumas das funções do prefeito dos estudos reguladas pelas regras do plano como: organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, lembrar aos professores que deveriam explicar toda a matéria.

A regra n.17 estipula ao prefeito de estudos que, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores, leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor (SAVIANI, 2013, p. 55).

A partir das citações acima, já é possível tecer reflexões acerca do trabalho do supervisor e seu caráter histórico de fiscalizador junto ao ensino e aos professores, uma vez que professores e alunos deveriam obedecer ao prefeito de estudos. Para isso prosseguimos com uma análise epistemológica desse profissional e da Pedagogia no Brasil, considerando autores como Brzezinski (2012) Libâneo (2010), Santos (2012), Saviani (2013).

⁴*Ratio Studiorum* era constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas regras do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2013, p. 55).

Saviani (2013) analisa que o plano de ensino elaborado pelo Padre Manoel de Nóbrega, articulou os aspectos da filosofia da educação, da organização dos meios, incluindo os procedimentos de ensino necessários para o trabalho educativo demonstrando a ação supervisora desde a pedagogia jesuítica. Este plano foi suprimido pelo plano geral da Companhia de Jesus. As ideias pedagógicas expressas no *Ratio Studiorum* correspondem ao que passou a ser conhecido como pedagogia tradicional.

Já em 1759, com a expulsão dos jesuítas e com as Reformas Pombalinas, Saviani (2013) explana que o cenário configurou-se em um novo modelo de ensino marcado pelo Iluminismo⁵, educação laica e as aulas régias. Nesse contexto a ideia de supervisão embarcava aspectos políticos administrativos, e a ideia de inspeção e direção estavam concentradas na figura do diretor.

Após a independência do Brasil em 1827, era o professor que exercia em conjunto com a docência, a função de supervisor do ensino dos alunos monitores. Nas palavras de Saviani:

Em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Também chamado de monitorial, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores investidos de função docente. Avaliando continuamente o aproveitamento e comportamento dos alunos (2013, p.128).

Em 1854 com o regulamento conhecido como Reforma Couto Ferraz aparece a figura de inspetor geral, incumbido de supervisionar e fiscalizar todas as escolas do Brasil, presidindo exames e conferindo diplomas aos professores, autorizando a abertura de escolas particulares e até mesmo monitorando os livros, organizando os sistemas de ensino na perspectiva laica. Nas ressalvas apresentadas por Saviani (2013), a tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral de estudos, revela a concepção pedagógica de caráter centralizador.

Podemos dizer que o início das primeiras ideias da CP no Brasil, denominada dentre diferentes nomenclaturas como Inspeção Escolar e

⁵Segundo Pazzinato e Senise (1992, p.98), o Iluminismo representou o ápice das transformações culturais iniciadas no século XIV pelo movimento renascentista.

Para Santos, M. P. (2013, p.8), no contexto histórico do Iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe social, como queria a aristocracia. A escola deveria ser laica e livre, ou seja, não religiosa e independente de privilégios de classe.

posteriormente de Supervisão Escolar, era de cunho controlador, centralizador e fiscalizador. Por outro lado, a configuração da CP como conhecemos atualmente não possui caráter vertical, como a apresentada acima, mas sim caráter de mediação no trabalho pedagógico horizontal em conjunto com o corpo docente.

Entendemos que o modelo de ensino que vigorava no cenário do século XIX, tem relação direta com os interesses políticos e com a reprodução dos interesses das classes dominantes. Verificamos essa concepção com alguns esclarecimentos de Santos, M. P. (2012, p.4):

No Brasil, a Supervisão Educacional chegou efetivamente ainda durante a Primeira República (1889-1930), com a denominação de *Inspeção Escolar*, destinada exclusivamente ao ensino primário, objetivando controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. Como se pode observar, a Inspeção Escolar aparece no contexto histórico brasileiro se configurando como a atividade educacional que envolve a avaliação do desenvolvimento do processo educativo na escola em determinadas instâncias.

Os resgates históricos apontados por Libâneo (2010) descrevem que em 1934, foi fundado o primeiro Instituto Superior de Pedagogia em São Bento no estado de São Paulo, no entanto a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil só ocorreu em 1939 a partir do Decreto-Lei n.º 1.190 de 04 de abril, a fim de formar os chamados técnicos em educação ou Bacharéis em Pedagogia.

As atribuições do inspetor escolar no desempenho de sua função nesse momento histórico, diz respeito a uma visão restrita e reducionista:

- a) participar do planejamento e aplicação dos mecanismos e instrumentos de controle referentes a currículos e programas educacionais, previstos ou em desenvolvimento;
- b) participar do processo de planejamento curricular, em nível de macrossistema, com vistas à melhoria qualitativa do ensino, através da caracterização da realidade escolar em termos de necessidades a serem atendidas e possibilidades a serem aproveitadas;
- c) colaborar no estabelecimento de diretrizes pedagógicas que levem à consecução da política educacional do Estado;
- d) assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área;
- e) manter-se constantemente atualizado em legislação, evidenciando conhecimento do objeto a ser avaliado e da metodologia de avaliação, manifestando domínio das técnicas de trabalho e instrumentalização próprias do exercício de sua função (SANTOS, M. P. 2012, p.5).

Esse modelo de supervisão baseado na inspeção com ênfase na hierarquia e nos aspectos administrativos da escola trouxe muitas dificuldades, inclusive nas relações com os professores. Seu estilo de atuação preocupava-se demasiadamente em mostrar as lacunas no trabalho do professor, não se preocupando com os aspectos positivos.

Entendemos que as possíveis resistências atuais que ainda possam ocorrer por parte de alguns professores em relação ao trabalho da CP, também possa ter relações histórica em função dos aspectos de atuação que até aqui apresentamos.

Com a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61 manteve-se o curso de Bacharel em Pedagogia, legalizando a função de supervisor que foi regulamentada posteriormente com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 252/69, o qual determinou a formação do supervisor escolar em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Este manteve as habilitações com o intuito de formar o especialista no professor (LIBÂNEO, 2010). No decorrer dos anos de 1960 e 1970 diferentes definições surgem concebendo a supervisão escolar como especialidade pedagógica.

Compreendemos que ao longo da história da educação no Brasil, tarefas foram introduzidas na escola através da divisão técnica do trabalho e formas de controle segundo o modelo de administração capitalista, uma vez que os especialistas em educação, egressos dos cursos de Pedagogia com duração de três anos, tinham a possibilidade de trabalhar com as habilitações de inspeção, orientação, administração e supervisão. Com mais um ano do curso de didática, a formação no esquema “3+1”, poderiam atuar inclusive na docência.

Neste aspecto, acrescentamos baseados em Brzezinski (2012) que a formação de professores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras adquiriu regulamentação legal. Desse modo, eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber, e cursar mais um ano para o curso de didática.

Os bacharéis em pedagogia incluíam mais um curso em sua formação para possuir a licenciatura. Apesar da dicotomia entre teoria e prática nesse formato de formação que perdurou 23 anos, não deixa de ser um marco para o curso de Pedagogia, pois traça um perfil mais claro da formação do pedagogo e da sua atuação profissional.

Com o golpe militar de 1964 a política educacional se estabelece diretamente ligada à economia. De certa maneira compreendemos que o Parecer CFE 252/69 refletia na área da educação o cenário político instaurado, e o trabalho do supervisor cada vez mais assumia o papel mecânico valorizando o aspecto técnico em detrimento do aspecto humano. De forma crítica Roman (2001) afirma que refletindo as linhas mestras do movimento de 64:

A formação do supervisor era voltada para o mercado de trabalho, na reprodução acrítica do conhecimento adquirido, na 'despolitização' dos membros da comunidade de ensino, no desestímulo à reflexão, na fragmentação e na especialização do trabalho. Nascia a habilitação em Supervisão Escolar, que formava o profissional para trabalhar tanto nos órgãos técnico-administrativos quanto na unidade escolar, trabalhando nesta última, o profissional passaria a ser denominado Coordenador Pedagógico (ROMAN, 2001 p. 14).

Roman (2001) esclarece que o pedagogo habilitado em Supervisão Escolar, estava apto a trabalhar na escola, sendo denominado CP. Nessa perspectiva corroboramos com Santos (2013), que o trabalho do CP estava sendo posto numa visão fragmentada do ensino, contribuindo para a tensão entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica.

A habilitação em supervisão embasava a formação tanto para a função dentro da escola, como para órgãos técnico-administrativos. A maneira para diferenciar ambos os profissionais, era delimitada pelo local de trabalho.

Durante a década de 1960, a formação em serviço dos professores era vista no sentido de apenas suprir as falhas da formação inicial. Nas palavras de Domingues, eram oferecidos cursos, palestras e reuniões visando o aperfeiçoamento docente com ênfase nos treinamentos e domínio de técnicas. (2014, p.24).

Nos anos de 1970 se intensifica no Brasil a propagação de teorias oriundas dos Estados Unidos da América (EUA), rotuladas como tecnicismo educacional. Nas afirmações de Libâneo (2010), a fim de fortalecer o cunho empresarial na administração escolar e a racionalidade técnica na sala de aula, começam a se difundir expressões como planejamento instrucional, modelos e estratégias de ensino e a ideia de gerenciamento nas escolas e sistemas escolares.

O tecnicismo acaba por retirar o caráter científico da educação, colaborando para um reducionismo dos termos pedagogia e pedagógico, sendo alusivos apenas

aos aspectos metodológicos e da organização da escola. Defendemos o entendimento sobre a Pedagogia enquanto Ciência da Educação, pois conforme aponta Libâneo (2010), em diferentes países, o termo “Educação” estava e está designado para o que no Brasil chamamos de “Pedagogia”. No Brasil a nomenclatura “Pedagogia” delineou-se como a formação de professores dos anos iniciais da escolarização e da formação de coordenadores pedagógicos.

Em se tratando de educação, o processo capitalista no Brasil a partir do golpe militar, com regime governamental técnico-burocrático e características autoritárias, acabou por exercer grande controle, colocando fim à participação política da sociedade. Esse modelo de governo interferiu diretamente no âmbito educacional, e a educação passa a ser regida pelo modelo econômico, baseado no discurso do desenvolvimento.

Frente a este contexto, Santos, M. P. (2012, p.31) nos faz refletir a Supervisão dentro da escola:

Em face dessas questões, a Supervisão Educacional enfatizou o treinamento e a orientação de educadores, influenciada pelas teorias de administração e organização empresarial americana. As ideias sobre sua ação se referiam a atitudes, esforços e comportamentos, visando assegurar o sucesso das atividades docentes através do controle exercido pela introdução de modelos, técnicas e aspectos relacionados à liderança, motivação, comunicação, influência etc. Isso significa dizer que a presença do supervisor educacional se justificava como garantia para a transformação da escola e, conseqüentemente, da sociedade de classes. Dessa forma, o profissional supervisor passou a ter uma postura acrítica e ingênua, repassando aos professores uma visão de escola na qual devia se evitar um questionamento maior acerca de seus reais problemas.

Apesar da imagem do Brasil ser mostrada aos brasileiros como potência econômica de sucesso, a repressão, a censura e falta da democracia circulava por todos os lugares, inclusive dentro da escola. Entendemos que a figura do supervisor escolar, estava atrelada como instrumento de reprodução daquele sistema vigente, acentuando as relações de poder quando sua principal característica era a maneira vertical de trabalho, fortalecendo a hierarquia dentro do espaço escolar.

Com a possibilidade de abertura política, em meados dos anos de 1970, surgem às primeiras Associações de Supervisores, como um movimento de questionamento do papel da escola em geral. Nessas indagações entra em pauta o trabalho dos especialistas em educação. Essa situação estabeleceu atritos no interior da escola, colocando o supervisor escolar como um professor fora da

regência de classe, levando este profissional a atividades meramente burocráticas e acentuando as desavenças historicamente conhecidas entre professores e CP.

Destacamos aqui que os impasses e entraves entre o corpo docente e o CP, ainda pode ser perceptível em realidades escolares em virtude do papel histórico que a figura do CP carrega, podendo ser rompido pela concepção pedagógica de cada indivíduo.

Com a redemocratização nas décadas de 1970 e 1980, o perfil profissional do CP passa a ser repensado. Frisamos pelas apropriações de Libâneo (2010), o surgimento de iniciativas em reformular o curso de Pedagogia decorrente das críticas ao modelo tecnicista.

A justificativa mais comum para intervir num novo currículo de formação do pedagogo, estava embasada no entendimento de que ao instituir as habilitações, estaria reforçando na escola a divisão técnica do trabalho e o controle, mantendo a fragmentação da prática pedagógica. Compreendemos que começa a surgir à concepção de formar um professor, capacitado inclusive para exercer as funções de gestão escolar como, por exemplo, o coordenador pedagógico.

De certa maneira, o saldo dessas iniciativas resultou nas intermináveis indagações sobre a identidade profissional dos formandos em Pedagogia. São anos de controvérsias sobre o objeto de estudo, da formação dos especialistas e da formação dos professores para anos iniciais de escolarização.

A partir de posicionamentos críticos como de Libâneo (1986) e Saviani (1985) dentre outros, por volta dos anos de 1980, a busca pela valorização da escola pública brasileira, procura saídas para a crise da educação em detrimento do capitalismo. Nesse quadro, os estudos pedagógicos críticos, difundem contribuições para as especificidades da Pedagogia, passando a dar novo olhar para o exercício da profissão coordenador pedagógico.

Com a emergência de um novo pensamento pedagógico, a supervisão escolar toma definitivamente o rumo da CP rompendo com o paradigma de formação no antigo currículo mínimo. A ressignificação da CP aponta para a ação de mediação com ênfase no trabalho articulado e coletivo dentro da escola, fortalecendo ações democráticas e horizontais. Santos, M. P. (2012) elucida que o coordenador passa a trabalhar no processo educativo com o professor, e não mais para fiscalizar o trabalho docente.

É fato que diferentes percepções para a educação emergiram no final da década de 1980 e início da década de 1990, dentre as quais podemos citar: a universalização do ensino, a ampliação de escolas, o aumento do número de oferta de vagas nas escolas, que trouxeram consigo a necessidade de formar professores em grande escala no sentido de atender tal demanda.

Então com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. ° 9.394/96, a formação de professores foi implementada e embasada nas políticas educacionais vigentes, assumindo as novas percepções supracitadas. A estrutura do ensino foi alterada desde a educação básica até o ensino superior e conseqüentemente, modificando a formação de professores e do coordenador pedagógico.

Anteriormente a 1994, o profissional que atuava no papel de supervisor escolar regulamentado em lei era o pedagogo, dito especialista em educação e responsável pela formação em serviço dos professores. A partir de 1994, essa função não fica mais exclusiva ao pedagogo, mas pode ser desempenhada por diferentes profissionais com pós-graduação a critério das instituições de ensino.

Concordamos com Domingues (2014), quando afirma ser desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico aconteça em curso de Pedagogia, e que esta formação esteja alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ter compromisso com a transformação social.

Neste entendimento, as especificidades da CP passam a ter sentido dentro de um trabalho pedagógico coletivo, construído nos diálogos com os professores, e nas mediações dos aspectos que envolvem o processo ensino e aprendizagem. Mas também é importante refletirmos que nesse novo momento, as escolas começam a adotar efetivamente o termo CP, que trás consigo concepções contrárias ao caráter fiscalizador que o termo supervisão escolar demonstrava.

Com a edição da LDBEN n.º 9.394/96, os papéis dentro da escola se modificam, e a formação continuada em serviço de professores conseqüentemente também se modificou. Como podemos observar no Título VI, “Dos Profissionais da Educação” com ênfase nos Art. 61, 62, 64 e 67 da referida lei.

Em seu Art.61⁶, os profissionais da educação são considerados todos os professores em geral, (e aqui entendemos inclusos na categoria de professores os

⁶Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são, [...] II – trabalhadores em educação portadores de diploma de

pedagogos licenciados) e os pedagogos habilitados. Entendemos que a formação dos profissionais da educação de acordo com suas especificidades pode acontecer na forma de capacitações em serviço, e no caso da escola, ações de formação continuada em serviço viabilizada pela CP, uma vez que é o setor que articula e organiza todo o trabalho pedagógico da escola, tendo formação sólida para desempenhar tal atividade, além de manter contato e trabalho coletivo com todo o quadro docente escolar.

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários de estudos e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades etc.) (LIBÂNEO, 2017, p.189).

O Art. 62⁷ confirma nosso entendimento e garante diferentes tipos de formação continuada. Mas destacamos aqui a formação no local de trabalho, ou seja, a formação continuada em serviço. Para essa formação no caso das escolas de educação básica, fica evidente que o setor pedagógico é o mais indicado a promover ações formativas pelo fato de trabalhar em conjunto com os professores e dialogar sobre as necessidades de cada realidade educativa.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

⁷Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O Art. 64 trata sobre os especialistas em supervisão escolar, hoje nominados Coordenadores Pedagógicos. Infelizmente, o mesmo artigo postula para a formação nos princípios da racionalidade técnica, com o reducionismo das atribuições do CP ainda na concepção das antigas habilitações, mas na ruptura teórica do currículo mínimo, pois o pedagogo tem primeiro a formação para a docência.

No entanto a concepções no Art. 67⁸, considera as funções de magistério tanto as exercidas pelos professores, como as desempenhas pelos especialistas no âmbito educativo. Nesse caso, a atividade docente abrange professores e pedagogos.

O Art. 12 incide sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino. Afirmando a responsabilidade da escola em elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar seu pessoal e velar pelo cumprimento do plano de trabalho docente. Entendemos que essas determinações têm responsabilidade em conjunto com as dimensões pedagógicas e administrativas da escola, fortalecendo a necessidade do trabalho inerente à CP.

Conforme Santos (2012) verifica, pouca referência é feita aos especialistas em educação tanto nas legislações educacionais anteriores como na LDBEN n.º 9.394/96. Dentre o que se pode destacar, salientamos a atuação desses profissionais da educação na CP, tendo como principais eixos de trabalho dois grandes aspectos.

Em primeiro lugar a participação efetiva frente às discussões para a elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ⁹ da escola e acompanhamento contínuo deste projeto que engloba todas as questões referentes a organização do trabalho pedagógico escolar. Em segundo lugar, na viabilização das ações de formação continuada em serviço dos professores.

Compreendemos que historicamente a atuação do supervisor escolar trouxe dificuldades para a equipe docente visualizar o atual papel da CP como parte

⁸Art. 67 § 2º [...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

⁹O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998, p.11).

integrante da escola e da atividade educativa fundamental à organização do trabalho pedagógico. Domingues (2014) evidencia que as mudanças no paradigma da formação em serviço, assumiram progressivamente lugar dentro da escola. Mais do que um deslocamento geográfico, mas a CP responsável pela mediação na formação docente enquanto troca de experiências e apoio pedagógico, sobretudo na implicação da compreensão da complexa demanda estabelecida no espaço escolar.

É mensurável que a função de coordenador pedagógico adquiriu novas características ao longo dos anos, sobretudo segundo os pressupostos da LDBEN n.º 9.394/96, a profissão contemporânea enfrentada pela CP no processo educativo escolar é extremamente desafiadora, seja na construção em conjunto de um projeto político-pedagógico (PPP) e na organização do trabalho pedagógico diário ou no contexto da formação continuada em serviço dos professores.

Domingues (2014) nos lembra de que as intenções da educação escolar sistematizadas no projeto da escola compõem as premissas que orientam o trabalho pedagógico, apontando para as possibilidades de formação docente desenvolvida pela CP. Assim a partir da própria proposta pedagógica da escola é possível movimentar as atividades de formação dentro do espaço escolar.

Cabe considerar que embora o papel da CP não esteja por completo definido, aparece sutilmente nas entrelinhas da legislação vigente, que ao mesmo tempo em que legitima, igualmente desconsidera a dicotomia entre teoria e prática. Santos (2012) destaca que o desafio é de todos os envolvidos no processo educacional, não somente dos profissionais especialistas em educação, como também das Universidades responsáveis pela formação inicial do pedagogo, fortalecendo os saberes didático-pedagógicos ao invés da formação e da atuação meramente conduzida por interesses burocráticos do plano político-econômico.

É notório que após a LDBEN n.º 9.394/96 novas configurações se estabeleceram no âmbito educativo. No que tange a Pedagogia, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 01, de 15 de maio de 2006, preconiza a docência como a base para a formação do pedagogo em toda a educação básica, formação para o serviço e apoio pedagógico em diferentes áreas do campo educacional e formação para a pesquisa científica. E reforça que as atividades docentes também compreendem ações de gestão como no caso da CP.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, p.11, 2006).

São as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que define o perfil do pedagogo qualificado para o desempenho da docência e exercício de atribuições da gestão escolar contemporâneas como a CP, legitimada pelos princípios da gestão democrática, rompendo com o paradigma da formação do antigo currículo mínimo no formato de habilitações. Com a legislação vigente, está assegurado a formação que viabilize a articulação entre docência, gestão escolar e produção do conhecimento (pesquisa).

Por fim destacamos a profissão Pedagogo ou Coordenador Pedagógico pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) ¹⁰ com o código 2394-5, propiciando referências ao trabalho da CP. A descrição sumária retirada do site do Ministério do trabalho diz que o coordenador pedagógico deve:

Implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuar em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizar o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas¹¹.

¹⁰De acordo com informações extraídas do site do Ministério do Trabalho em 2018 (<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>) - A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República.

¹¹ <http://trabalho.gov.br/> (Acesso em 10/05/2019).

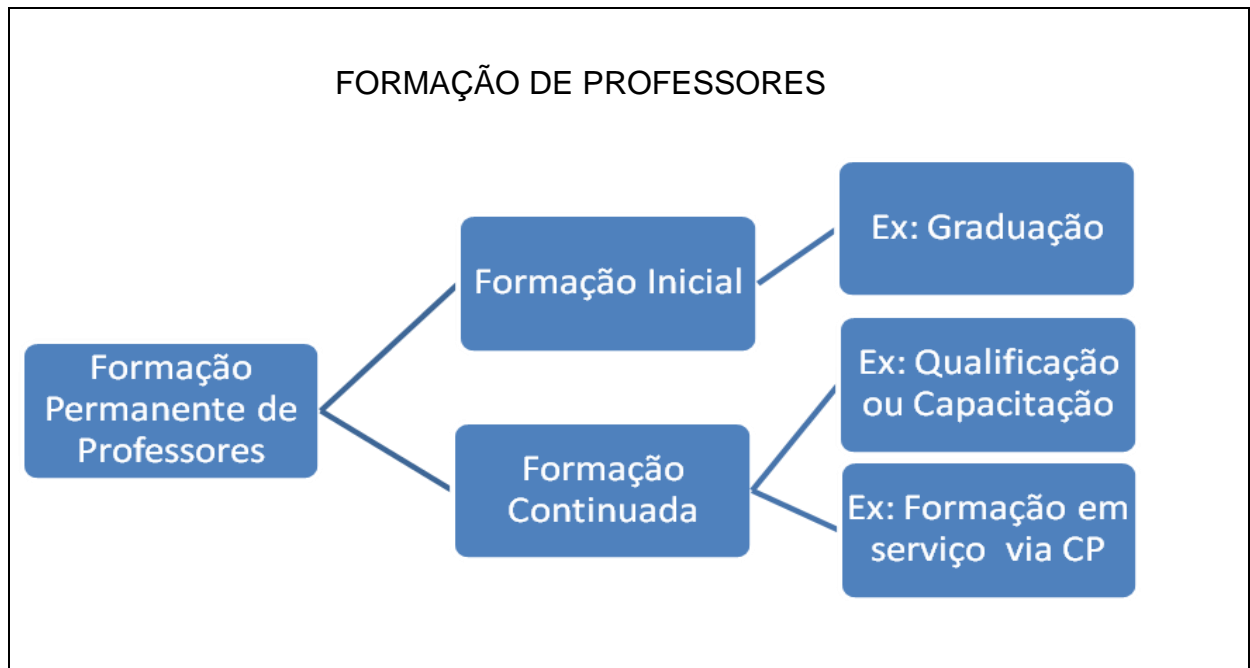
As práticas da CP nesse movimento histórico cada vez mais vem se consolidando nas dimensões da mediação e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, no trabalho coletivo e dialógico em parceria com os professores e na função de viabilizar a formação continuada dos professores dentro da escola na perspectiva da gestão democrática, ouvindo as necessidades reais que os professores esperam apoio e suporte. Nas considerações de Domingues (2014) o trabalho do coordenador pedagógico no século XXI como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de conduzir à reflexão que gera consciência no interior da escola.

É pertinente ressaltar que entendemos a formação continuada de professores como um processo progressivo no que tange aos conhecimentos profissionais, propondo possibilidades de superação da defasagem no exercício da prática docente que não foram contemplados ou assimilados de imediato na formação inicial. Nesse entendimento, ela acontece de forma sequencial ao longo da carreira docente (NIEZER *et. al.*, 2017).

A formação continuada é função da organização escolar, envolvendo o setor pedagógico [...] A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente, e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores [...] É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2017, p.187).

Nesse sentido é oportuno mencionar, que o processo de formação docente engloba diferentes tipos de formação continuada que estão inseridas em uma formação permanente. Demonstramos essa visão no quadro abaixo: A partir da formação inicial do professor durante sua graduação; Perpassando por sua prática de atividade docente; Por ações de formação continuada numa perspectiva de qualificação como cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*; Pela formação continuada na perspectiva da capacitação como cursos de curta duração fora de sua jornada de trabalho; Pela formação continuada em serviço promovida pela CP.

QUADRO 05: FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora

Nesta pesquisa nos limitamos a abordar a formação continuada de professores em serviço, durante sua carga horária de trabalho, acontecendo na própria escola, com temáticas contextualizadas à realidade da prática educativa do professor e articulada pela CP. E esta viabilização como trabalho inerente ao setor pedagógico da escola.

Conforme Costa (2004) é preciso considerar o contexto em que o professor está inserido, e assim promover momentos reflexivos a respeito da prática docente com colaboração de todos os professores e demais membros da escola.

3.2 AS PRÁTICAS DA CP E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Em se tratando do Estado brasileiro, o sistema vigente é o sistema capitalista, o qual busca pelo incessante lucro que acaba por subtrair do Estado a responsabilidade pelo campo econômico. Consequentemente regido pela concepção neoliberal, gera o enfraquecimento das políticas públicas voltadas ao campo educacional. Conforme Frigotto (1995) para o ideário neoliberal o setor público é responsável pela ineficiência e o setor privado pela eficiência.

Desta ideia chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução de capital (FRIGOTTO, 1995, p. 83- 84).

Entendemos que o neoliberalismo é uma ferramenta da hegemonia presente no mundo capitalista, no entanto apenas reconhecer este discurso não é suficiente para intervenções e mudanças. A visão crítica por parte de todos os envolvidos na escola é de fundamental importância, pois interfere sobremaneira no ensino e na formação consciente dos estudantes como cidadãos. Neste entendimento, por mais que o trabalho da CP aconteça em um estado capitalista, ele pode reproduzir ou contribuir com a transformação daqueles que passam pela escola, assumindo ou não postura crítica consciente.

Como já discorremos, em alguns momentos a legislação pode até mesmo legitimar a concepção neoliberal em suas entrelinhas, tornando impossível visualizar outras possibilidades para o trabalho educativo emancipatório. Entretanto, acreditamos que não se trata nesse momento histórico de mudanças legais, mas de fazer valer os direitos já conquistados no cotidiano escolar, canalizando esforços para as mudanças dentro da própria escola. Paulo Freire já dizia (2000, p. 67) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

As diferentes práticas pedagógicas podem interferir nesse cenário, e por isso destacamos novamente o papel da CP no esforço coletivo para a construção de uma escola democrática, que luta contra os interesses das classes dominantes. Caminhar para a manutenção da gestão democrática e participativa dentro da escola é compromisso sério daqueles que zelam pela educação, dentre eles, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, e todos os profissionais da educação.

Estabelecer na escola a ligação entre democracia e educação via gestão democrática, é um grande desafio, mas também um grande passo para a práxis como atividade docente e para inovações conscientes nas práticas educativas, especificamente em se tratando do papel mediador da CP. Essa coordenação articula ações de formação de professores dentro da escola, de maneira a ouvir as reais necessidades e interesses, colocando efetivamente em ação a gestão

democrática escolar, realizando de maneira consciente um trabalho coletivo entre quadro docente e CP.

Para Gramsci (1995), a consciência política, é o primeiro passo de uma progressiva autoconsciência na qual teoria e prática se unificam não de forma mecânica, mas histórica e progressiva até a completa concepção de mundo coerente e unitária. Assim entendemos a superação do senso comum para a concepção crítica com unidade intelectual perfeitamente cabível para intervenção no âmbito educativo. No pensamento de Gramsci, adquirir consciência do seu papel na sociedade só se efetiva através da ação, ou seja, na práxis.

Konder (1992) afirma que o conceito de práxis só foi elaborado por Marx, depois que ele encontrou no proletariado o portador material da revolução capaz de superar a sociedade burguesa. Assim a práxis é ação-reflexão-ação.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade (KONDER, 1992, p.115).

Nesta perspectiva, compreendemos a importância da reflexão sobre a relação entre teoria e prática, destacando que ambas caminham sempre juntas, e que a CP deve realizar sua prática profissional na escola, sempre de maneira a associar as teorias que embasam sua concepção de educação. Nesse sentido, Christov (2012) afirma que toda ação humana é marcada por uma intenção consciente ou não. Sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações e podemos analisá-las nos questionando sobre as intenções que nos cercam.

Para que haja, porém, relação refletida consciente entre teoria e prática, precisamos do esforço intelectual para planejar as etapas previstas na teoria que desejamos assumir e avaliar se nossas práticas estão adequadas com nossas intenções teóricas. Essa postura deve ser assumida tanto na prática pedagógica da CP, como da equipe docente.

Partindo do princípio apontado por Orsolon (2009), que a escola é um espaço com relações dialéticas, pois recebe da sociedade pessoas que retornarão para ela transformadas ou não, a CP tem o compromisso político, social e educativo de atuar com olhar crítico para a relação teoria e prática cotidiana dentro do

ambiente escolar a partir de seus saberes próprios de atuação e de formação. Segundo Libâneo (2010), a base da identidade profissional do pedagogo é a associação da teoria e da prática em torno desses saberes pedagógicos.

Não se pode mais no atual contexto educacional descaracterizar os saberes próprios e sólidos da formação profissional do pedagogo, reduzindo sua atuação a saberes especificamente técnicos em detrimento de seus saberes docente. Esses saberes vão sendo construídos no pedagogo desde sua formação inicial e ao longo de sua prática profissional, principalmente relacionando teoria e prática diariamente em seu trabalho pedagógico na CP.

Concordamos com essa visão no sentido de acentuar a perspectiva política do trabalho pedagógico e da importância dos saberes pedagógicos. O CP que assume postura crítica em relação a realidade desvelada, conduz as formações articulando teoria e prática, uma vez que uma das características da formação em serviço é possibilitar o contato contextualizado com diferentes experiências educativas que possam contribuir com as situações presentes nas práticas profissionais dentro da escola.

Acreditamos que a atuação da CP possui intencionalidades claras e está embasado nos saberes próprios da sua formação. Para André e Vieira (2010) o dia de um CP é repleto de situações variadas e imprevisíveis, sendo chamado a acionar um ou mais saberes a cada novo acontecimento dentro do espaço escolar. Suas atividades perpassam tanto o planejamento e manutenção da rotina escolar, como a formação dos professores e acompanhamentos pedagógicos diversificados.

Ao tratar dos saberes, André e Vieira (2010) destacam que a maneira que a coordenação integra e põe em ação os saberes próprios é algo particular. Em sua atuação diária, mobiliza uma pluralidade de saberes, no entanto eles vão se modificando ao longo de suas experiências, pois sua atuação acontece num espaço de constantes mudanças e como também é uma forma de trabalho docente se molda na prática educativa. Seu trabalho pedagógico é atender necessidades e prever ações que garantam o bom andamento do processo educativo, norteados pelo PPP da escola, o qual trás um propósito em comum e relações horizontais.

As atribuições desempenhadas pela CP perpassam por diferentes tipos de ações como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 06–Atribuições da Coordenação Pedagógica

ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem e outros.
Coordenar reuniões pedagógicas e mediações com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre as disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, contribuir na elaboração do horário escolar, contribuir com o Conselho de Classe.
Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc).
Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Fonte: Libâneo, 2017, p. 180 (Quadro elaborado pela autora).

A partir do demonstrativo do quadro acima, é notório que a CP desempenha diferentes atribuições dentro da escola, todas de extrema importância, com o tom de cada concepção de formação profissional e conforme a demanda e orientação filosófica e pedagógica de cada instituição de ensino. Fica evidente a necessidade de uma CP efetiva para desempenho das suas atribuições, e nesse estudo, focamos principalmente nas práticas da CP numa perspectiva de mediar e viabilizar a formação continuada de professores dentro da escola, com viés crítico, democrático e participativo como prática pedagógica e social.

O trabalho da coordenação de cunho formativo e transformador pressupõe a efetiva mediação técnico-pedagógica no panorama do processo de ensino e aprendizagem. Nas proposições de Batista:

A coordenação pode se configurar como prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduza considerações pelos sujeitos envolvidos; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com os diferentes; assunção do trabalho coletivo como importante estratégia de trabalho; investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências (2009, p. 111).

É fundamental a CP viabilizar ações de formação continuada de professores em consonância com os pressupostos do projeto da escola. Concordamos com André e Vieira (2010), no sentido de se ter clareza do papel articulador do PPP com a formação continuada, assim interromper as urgências quando necessário e não se perder nas emergências e rotinas diárias, procurando priorizar a intencionalidade de cada ação pedagógica.

Conforme Placco (2003) frequentemente o cotidiano do coordenador é marcado por situações que podem conduzir a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e às vezes até frenética. Defendemos que a prática da CP denote significado às suas ações, assim uma atuação desordenada secundariza os conhecimentos próprios da sua profissão.

Em consonância com Orsolon (2009), quando o coordenador pedagógico planeja suas ações, ele atribui sentido e finalidade ao seu trabalho e na dinâmica do planejamento, organiza seus saberes para realizar suas intenções educativas. Se planeja da mesma forma que o professor para ministrar suas aulas, pois o

coordenador pedagógico tem formação docente, assim seus saberes pedagógicos também perpassam o saber ouvir, possibilitando maior proximidade com toda a equipe docente.

Ao acrescentar que a CP contribui para a reflexão do professor, Sarmento (2000) destaca sua atuação no apoio do processo de formação da profissão professor no âmbito escolar, e vai de encontro ao que temos defendido nesta pesquisa, a viabilização da formação em serviço do docente. Uma conduta de mediações e orientações corrobora na gestão democrática e participativa interferindo diretamente no trabalho coletivo, por isso a prática da CP precisa ser intencional e cuidadosamente planejada dentro da realidade escolar.

Compreendemos que o pedagogo é o profissional que conduz os processos educativos dentro da escola, pois todo o acompanhamento referente ao ensino e aprendizagem passa em algum momento pelo setor pedagógico. Contudo, a função de CP vai além, e é de caráter específico da organização do trabalho pedagógico e assessoria pedagógico-didática, culminando na viabilização da formação continuada em serviço dos professores.

Libâneo (2010) destaca que a CP contém peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas, devendo acontecer pelo profissional formado em pedagogia.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma interseção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria do ensino, entre conhecimento pedagógico e a sala de aula. Não se trata obviamente de submeter o trabalho do professor ao pedagogo. Ao contrário, os especialistas se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

Nesse entendimento evidenciamos que o CP é apenas um dos atores que compõem a escola e assim sua atuação não acontece de maneira isolada. A mediação da ação pedagógica na relação professor e coordenação é um movimento dinâmico e constante. Para Orsolon (2009) o coordenador pode ser um agente de mudança dentro da escola quando seu trabalho promove conexão com a gestão democrática, superando a fragmentação do processo educativo.

Então fica claro que é função essencial da CP promover ações de formação continuada de professores contribuindo com uma educação continuada em serviço garantida pela legislação, e dando ênfase entre teoria e prática docente. Essa formação é condição para o exercício de uma educação consciente.

Para Libâneo (2017), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial que visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no contexto de seu trabalho contribuindo com a formação permanente.

Assumindo a formação como processo contínuo, insere-se a necessidade de projetar e implementar metodologias de trabalho que apreendam temáticas e estratégias que possibilitem o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades, o contexto social mais amplo e as condições de trabalho na escola. Assim, a perspectiva de um trabalho que privilegie a análise da realidade, construindo olhares que contemplem uma perspectiva mais global ligada a olhares mais direcionados para as dinâmicas de sala de aula, gera um movimento de apreender representações, de explicá-las e desencadear um movimento de construção coletiva de instrumentos de intervenção no real (BATISTA, 2009, p.116).

O percurso de formação no âmbito do trabalho coletivo é pressuposto inerente à atuação da CP contemporânea. De acordo com Souza (2009) reunir os professores em encontros permanentes é tarefa a ser planejada com cautela observando as maiores necessidades da equipe docente, e as possibilidades de trabalhar com as diferenças com vistas à realização do fazer pedagógico, assim garantir por parte da CP os diferentes pontos de vista coopera para a construção de vínculos de respeito e reconhecimento entre todos.

Fujikawa (2010) reafirma que a construção do conhecimento entre professores e CP estabelece vínculos e direciona encaminhamentos evidenciando os compromissos profissionais. Percebemos que nesse processo de formação de professores o coordenador pedagógico assume o importante papel de estabelecer parcerias e dividir responsabilidades. Nessa perspectiva, a CP é imprescindível, pois assegura no ambiente escolar a integração e articulação do conhecimento.

Consideramos elemento primordial na profissionalização docente, o trabalho desempenhado pela CP em promover a formação em serviço, uma vez que a formação continuada acompanha toda a carreira do professor em diferentes momentos. Nesse aspecto, Domingues (2014) expressa que habitualmente a escola é vista como o lugar onde alunos aprendem e os professores ensinam, porém, os

professores ensinam como também aprendem, pois aprendem a sua profissão diariamente.

Libâneo (2017) aponta que a formação continuada dentro da escola envolve um profissional específico para promovê-la. Esse entendimento incorpora sentido quando visualizamos que na escola os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam estratégias de ensino, e amparados com possibilidades de reflexão sobre sua ação, caminham para mudanças pessoais e profissionais.

Entretanto, reconhecer esses fatores não é suficiente, pois estamos falando de agir democraticamente a partir das individualidades. Auxiliar, apoiar e assessorar o professor no desenvolvimento de sua prática é um processo complexo. Ao tratar esse tema, Domingues (2014) discute sobre a complexidade da natureza dessa intervenção, quando na maioria das vezes as concepções de educação e ensino são diversas. Essa abordagem contextualizada com a necessidade advinda dos professores só ganha sentido quando a leitura da realidade é somada a alternativas adequadas frente aos desafios, e por isso as ações devem ser pensadas coletivamente.

Ressaltamos que a formação continuada depende de diferentes fatores como, por exemplo, as relações estabelecidas, estruturas físicas e condições de trabalho. Mas depende também do interesse de cada indivíduo, uma vez que cada professor é o maior responsável por seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, Domingues (2014) destaca que a formação em serviço é uma possibilidade de ação com vistas a uma concepção de educação continuada, orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, onde o desenvolvimento profissional depende da união, da troca de experiências, de estudos e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas.

Podemos exemplificar um dos mais conhecidos momentos de formação continuada de professores dentro da escola que são as reuniões pedagógicas e os encontros pedagógicos. São espaços privilegiados para ações compartilhadas entre a CP e demais professores, espaço para discussões, para reflexões e para intervenções sobre as problemáticas e dificuldades que emergem da prática educativa e do cotidiano escolar.

Torres (2009), em sua pesquisa sobre o tema, afirma como as relações dialogais entre professores e CP nas reuniões pedagógicas, faz desse momento

espaço efetivo para a formação continuada de educadores, em que ambos assumem a parceria na reflexão e busca por soluções, considerando as etapas de crescimento de todos os atores educativos.

Fica evidente que a escola tem necessidade de um profissional que assuma a responsabilidade por planejar esses momentos de discussões junto com os docentes, e que são chamados de espaços de formação continuada de professores em serviço. Caso não haja uma CP estabelecida, a escola pode ficar a mercê de possibilitar ações formativas contextualizadas com sua realidade e com a necessidade dos professores.

A formação continuada de professores em serviço acontece quando CP e professores agem em conjunto na tomada de decisões relativas às especificidades de cada escola no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem. A formação propicia o alinhamento entre o que se propõe a realizar e o que se faz de fato, através da troca de experiências com os demais professores e com a própria CP.

Operacionalizar a atuação da CP implica no conhecimento teórico-prático de sua profissão, e em algumas escolas as condições disponíveis de organização estrutural, com frequência desfavorecem o desenvolvimento do trabalho da forma que o pedagogo a concebe. Como bem sabemos, nem todas as escolas estabelecem na sua organização o setor da CP, e muitas vezes por falta dos profissionais no quadro de pessoal.

Refletimos com Clementi (2009) que a rotina do coordenador exige o cumprimento de inúmeras tarefas como planejar e proporcionar momentos de formação em serviço para o professor, e para isso é necessário: planejar reuniões com procedimentos específicos e das necessidades do grupo; levar em conta os aspectos referentes aos alunos; cumprir atividades burocráticas em relação a organização do trabalho; participar dos momentos com a equipe não docente da escola; além de investir em seu próprio aprimoramento.

Sem sombra de dúvida, são diversas as atribuições de uma CP, mas destacamos que sua atribuição essencial está relacionada a organização do trabalho pedagógico e as ações de formação em serviço dos professores que também é denominado por alguns autores como “educação continuada”.

A expressão educação continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implantassem em sala de aula. A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2012, p. 09).

Nessa perspectiva, a formação promovida em serviço utiliza de diferentes ações, como podemos citar: cursos, seminários, congressos, reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, trocas de experiências, horários de trabalho pedagógico coletivo, grupos de estudo, atendimento individual ao professor, dentre outros. Christov (2012) nos adverte que um programa de formação continuada no âmbito escolar pressupõe desde um contexto de atuação, passando pela compreensão de que esta ação não é responsável exclusiva pelas transformações, até as condições favoráveis para viabilização da ação. Esta construção tem na CP agente fundamental para garantir que os encontros na escola sejam ricos e proveitosos, contribuindo com o interesse dos professores em participar.

Os encontros previamente planejados via calendário escolar também favorecem que a formação em serviço seja inerente ao trabalho educativo como parte integrante da formação do professor. Fusari (2015) acrescenta que a título de exemplo, o calendário escolar precisa garantir anualmente oportunidades para que os professores se reúnam para analisar, problematizar, refletir, realizar trocas de experiências, concretizando a formação na rotina escolar.

As análises e as reflexões propostas dentro das reuniões pedagógicas e nos encontros pedagógicos contribuem com a prática docente ativa e de intervenção, ao invés de restringirem-se apenas as queixas sobre os problemas e as dificuldades dentro do ensino. O espaço de formação continuada dentro da jornada de trabalho do professor é atualmente de extrema relevância e constitui parte das condições de seu trabalho profissional, sendo assegurado pela legislação vigente e, conseqüentemente, pelas instituições de ensino.

Para ser bem sucedido, qualquer projeto/ação/programa de formação continuada realizado na escola precisa assegurar que os professores serão ouvidos, respeitados, garantindo a participação espontânea daqueles docentes que tenham

interesse nas discussões, pois como já falamos, o próprio professor tem autonomia nas tomadas de decisões sobre sua formação permanente e por sua profissionalização docente, sobretudo a escola dispõe de momentos para contribuir com essa formação que podem ser ricamente proveitosos.

Os projetos de formação em serviço coordenados pelo pedagogo, necessitam identificar as teorias que os docentes praticam em sala, criando situações para que analisem e critiquem suas práticas, refletindo a partir delas e dialogando com os fundamentos teóricos, propondo formas de superação das dificuldades (Fusari, 2015).

Assim a CP tem por uma de suas atribuições viabilizar, mediar, integrar e articular o trabalho pedagógico-didático em relação direta com os professores em função do ensino.

O pedagogo tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade no ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas as necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do pedagogo é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, 2017, p. 180).

No que tange as funções da coordenação, corroboramos com Libâneo (2017) nos aspectos de planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas no espaço escolar. Sem esse profissional atuante, a organização do trabalho pedagógico na escola corre grande risco de se perder ou simplesmente não acontecer.

Em se tratando da sistematização dos conteúdos escolares para cada modalidade de ensino é possível fazer o seguinte questionamento: Se a escola não tem o professor de matemática, como ensinar matemática? Se a escola não tem o professor de química, como ensinar química? Se a escola não tem o professor de língua portuguesa, como ensinar português? Se a escola não tem o professor de artes, como ensinar artes? Então porque a escola pode ficar sem o coordenador pedagógico já que seu trabalho pedagógico também é repleto de especificidades? Fica a reflexão e nossa defesa pela CP na escola.

Com toda certeza não é possível esgotar essas temáticas, sendo que a estrutura escolar sempre terá estreita ligação com a estrutura social que encontra-se

em constante mudança. Sendo assim, dependendo de como é analisada a realidade da sociedade, também é efetivada a prática educativa dentro da escola enquanto ação pedagógica.

No que diz respeito à complexa função da CP, sobretudo quanto a sua ação em planejar e efetivar ações de formação continuada em serviço para os professores numa perspectiva de formação contextualizada com a realidade escolar, trazemos à reflexão que a CP tem em mãos ferramentas e possibilidades para abordar e discutir diferentes temas e assuntos de acordo com as necessidades emergentes do cotidiano escolar e do contexto social, como tratar diferentes temáticas relacionados à avaliação da aprendizagem, práticas pedagógicas/didática, metodologias e técnicas de ensino, planejamento docente, educação inclusiva, processo ensino e aprendizagem, projetos de ensino, projetos integrados, relação professor-aluno, CTS, dentre tantos outros.

Nesse sentido, como nosso campo de pesquisa é a instituição de ensino IFRR, que tem como pilares a educação, a ciência e a tecnologia, também trazemos à discussão a oportunidade da escola em abordar o tema CTS nos momentos de formação de professores no âmbito escolar. Vamos tratar sobre essa questão no próximo capítulo.

4 A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) DISCUTIDA NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Neste capítulo discutimos a relevância dos Estudos Sociais sobre a Ciência e a Tecnologia e a possibilidade de abordar CTS nos encontros de formação continuada de professores dentro da escola. Situamos em um primeiro momento aspectos gerais, históricos e conceituais sobre CTS e a alfabetização tecnocientífica, e em um segundo momento refletimos levar à discussão o enfoque CTS utilizando os espaços de formação docente no âmbito escolar articulados pela Coordenação Pedagógica.

4.1 CTS E A ALFABETIZAÇÃO TÉCNOCIENTÍFICA PARA TODOS: DISCUTINDO CONCEITOS BÁSICOS

O atual período em que vivemos, acaba por engolir diariamente as pessoas nas questões científicas e tecnológicas de maneira nunca enfrentada anteriormente, sendo impossível não perceber seus impactos, contribuições e consequências para a sociedade vigente, principalmente com relação à falta de controle quanto ao uso das tecnologias, sobretudo nas dimensões sociais e ambientais.

Em um mundo globalizado e altamente tecnológico, a forte presença da ciência e da tecnologia (C&T) na rotina das pessoas é inegável e caminha para o inevitável de viver sem elas, sendo necessário proporcionar condições para que todas as pessoas possam ter clareza sobre a inter-relação entre a ciência e a tecnologia para a atividade humana, apropriando-se do mínimo das noções básicas sobre o conhecimento científico e tecnológico como recurso para uma garantia de qualidade de vida e bem estar social para todos. Com o mínimo desse conhecimento crítico por parte da população, já passa a existir a possibilidade de resgatar o equilíbrio no uso da tecnologia.

Com a grande ascensão da ciência acentuadamente a partir da Revolução Industrial, o mundo vem presenciando o contínuo crescimento tecnológico que acaba por repercutir na estrutura social e econômica. Sabemos que o modelo capitalista está diretamente ligado às relações de dominação e exploração do homem, visando por si só o lucro acima de tudo.

Consequentemente esse lucro acaba por ser o aspecto principal nos projetos que envolvem a C&T, e quando colocado acima dos interesses sociais, acaba por afetar negativamente a vida das pessoas, gerando escassez dos recursos naturais, desequilíbrios ambientais, manutenção da miséria, e aumento de doenças.

Este cenário acaba por ser contraditório, em que temos grande desenvolvimento científico e tecnológico que podem e devem contribuir com o bem estar social e com a qualidade de vida da população, mas que em contrapartida não tem conseguido resolver os problemas da humanidade.

Então entendemos ser fundamental a contribuição de toda a sociedade nas discussões científicas mesmo que sem o conhecimento técnico, mas reagindo ao modelo de sociedade imposto, reivindicando sua participação em todas as dimensões que venham interferir na atividade humana. E é nesse entendimento que defendemos o alcance da abordagem CTS para todos.

É um fato que os estudos sobre CTS trazem maiores esclarecimentos às pessoas sobre a C&T e suas implicações sociais. Essa abordagem se canaliza em direção à postura crítica-social e a percepções comprometidas com o desenvolvimento científico-tecnológico ético, uma vez que o avanço da C&T são de extrema necessidade para o mundo, dentro de uma visão consciente.

Historicamente o desenvolvimento científico e tecnológico nunca esteve tão presente no dia a dia das pessoas como nas proporções atuais, causando dependência e rendição ao caráter essencialista da ciência e ao próprio consumismo desenfreado. De maneira geral as pessoas acabam por assumir papel de dominados, não contribuindo com as tomadas de decisões e com o uso consciente da C&T, o que deveria ser o contrário, uma sociedade com postura protagonista desses recursos e crítica quanto ao formato econômico e dos meios de produção.

Conforme Silva (2011), os estudos CTS aparecem a partir da segunda metade dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 nos países de economia mais desenvolvida, como uma forma de reação às concepções positivistas entendidas como eficazes e como questionamento dos reais efeitos positivos dos avanços científicos. A abordagem CTS é um tipo de resposta às insatisfações provocadas por acontecimentos sociais e ambientais relacionados às atividades da C&T descontroladas.

A expressão “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS) procura definir um campo de trabalho acadêmico cujo objeto de estudo está constituído pelos aspectos sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito às consequências sociais e ambientais (BAZZO *et al.*, 2003, p.119).

Nos esclarecimentos de Garcia *et al.* (1996), percebemos que, em sua origem, o movimento CTS tem a intenção de discutir as implicações sociais da C&T e seu papel na sociedade no contexto afetado por impactos ambientais. O movimento CTS surge também em meio as críticas ao modelo linear de desenvolvimento e a necessidade de respostas, alertando sobre os prejuízos advindos do uso inadequado dos arsenais tecnológicos.

Os princípios tradicionais que orientavam a concepção de C&T de caráter essencialista, ainda hoje por muitas vezes se fazem presentes no meio acadêmico. Bazzo *et al.* (2003) coloca que esse princípio se resume em uma equação denominado “modelo linear de desenvolvimento”: + ciência = + tecnologia = + riqueza = + bem-estar social.

Tal concepção considerada hoje obsoleta espera que a ciência produza e acumule conhecimento objetivo. Concordamos com Bazzo *et al.* (2003) quando reafirma que nessa visão clássica, a ciência não trará contribuições ao bem estar social, pois se esquece de incluir a sociedade ficando livre de interferências de valores sociais.

A visão clássica a respeito da C&T ocupou espaço de destaque após a 2ª Guerra Mundial, momento de grande otimismo quanto às possibilidades dos avanços científicos e as repercussões de inventos e avanços. Podemos destacar tecnologias como: os primeiros computadores eletrônicos, o primeiro transplante de rins e a invenção da pílula anticoncepcional feminina.

Apesar do otimismo proclamado pelo promissor modelo linear, o mundo tem sido testemunha de uma sucessão de desastres relacionados com a ciência e com a tecnologia, especialmente desde os finais da década de 1950. Vestígios de resíduos contaminantes, acidentes nucleares em reatores civis de transportes militares, envenenamentos farmacêuticos, derramamentos de petróleo etc. Tudo isso nos ajuda a confirmar a necessidade de revisar [...] a concepção mesma da ciência-tecnologia e sua relação com a sociedade (BAZZO *et al.*, 2003, p.119).

Destacamos a importante publicação da obra de Thomas Kuhn em 1962, *A estrutura das Revoluções Científicas* (*The Structure of Scientific Revolutions*). Este livro é um demonstrativo da reação da comunidade acadêmica, refletindo igualmente uma crítica de toda a sociedade culminando em questionamentos sobre os problemas socioambientais devido ao avanço científico-tecnológico, levando a necessidade de revisar a percepção sobre C&T.

Entendemos que o paradigma da C&T fomentou o desenvolvimento científico em todo o mundo. No entanto, essa visão ingênua da autonomia científica e de sua autossuficiência se desfez a partir do momento que a sociedade se alertou das situações advindas do mau uso desses recursos tecnológicos. Auler e Bazzo (2001) afirmam que a ideologia capitalista acabava por prevalecer nos avanços científicos e tecnológicos, mas que a partir de meados do século XX, com o aumento da percepção de que o crescimento da C&T na configuração econômica capitalista não estava conduzindo como se esperava, ao desenvolvimento do bem estar social e da melhoria da qualidade de vida.

Então com o rompimento deste paradigma científico foi possível um novo campo de trabalho com enfoque CTS. Evidenciamos que o objeto de estudo da CTS tem relação direta com as interações e interdependência entre ciência, tecnologia e sociedade, no sentido de problematizar as questões científico-tecnológicas. Para Pinheiro *et al.* (2009) o conceito de CTS está definido como:

O estudo das inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, constituindo um campo de trabalho que se volta tanto para a investigação acadêmica como para as políticas públicas. Baseia-se em novas correntes de investigação em filosofia e sociologia da ciência, podendo aparecer como forma de reivindicação da população para participação mais democrática nas decisões que envolvem o contexto científico-tecnológico ao qual pertence. Para tanto, o enfoque CTS busca entender os aspectos sociais do desenvolvimento técnico-científico, tanto nos benefícios que esse desenvolvimento possa estar trazendo, como também às consequências sociais e ambientais que poderá causar (PINHEIRO *et al.*, 2009, p.2).

Apesar dos estudos CTS serem hoje um campo já consolidado, é importante conhecer a existência e o desenvolvimento de suas duas grandes tradições, a tradição de origem europeia e a tradição de origem norte-americana. Segundo Garcia (1996), a insatisfação e os questionamentos quanto aos benefícios da ciência e da tecnologia, impulsionaram os estudos simultâneos de ambas as tradições, que surgiram como reação à mudança na maneira de compreensão do desenvolvimento

tecnocientífico, que apesar de suas peculiaridades, ambas as tradições se complementam numa visão crítica.

Se a ciência e a tecnologia constituem um produto social (segundo a tradição europeia), que ademais é dificilmente analisável como ciência pura ou técnica não teorizada, e se os complexos científico-tecnológicos têm uma consequência social de primeira magnitude (segundo a tradição norte-americana), então deveríamos promover a avaliação e controle social do desenvolvimento científico-tecnológico (dado seu compromisso democrático básico) (GONZÁLEZ GARCIA, *et al.*, 2000).

Nos argumentos de López Cerezo (2004) é possível se estabelecer um núcleo comum para ambas às tradições. Já na atualidade as dimensões sociais da C&T comungam de três aspectos indissociáveis: a rejeição da imagem da ciência como atividade pura, a crítica da tecnologia como ciência aplicada e a condenação da tecnocracia.

Salientamos que o movimento/abordagem/enfoque denominado CTS, surge como meio reflexivo e crítico sobre a postura da sociedade frente aos impactos promovidos pelos avanços desenfreados da C&T, e esse movimento evidenciou a necessidade de abordagens sobre a dimensão social, bem como as tomadas de decisões perpassarem igualmente pelo crivo da sociedade. Dessa maneira, defendemos que os estudos sociais da C&T devem abarcar as relações com a sociedade, e ter como marca, o processo inerentemente social em que elementos não técnicos desempenham igual papel na tomada de decisão.

Destacamos as contribuições de Bazzo *et al.* (2003) quando menciona o caráter crítico da CTS frente a tradicional imagem essencialista da C&T, assim como o caráter interdisciplinar da CTS quando tratada em conjunto com as diferentes disciplinas escolares, isto é, a real e necessária possibilidade em incluir a abordagem sobre a temática CTS dentro das escolas.

A abordagem CTS vem ganhando forças diante dos questionamentos dos impactos negativos da C&T, como por exemplo nos acidentes ambientais ou na exploração descontrolada de matérias-primas advindas da natureza. Entendemos que esse movimento que fortalece a discussão da CTS é um grande canal para oportunizar a ampliação da alfabetização científica e tecnológica da sociedade, podendo acontecer a disseminação por diferentes meios, inclusive dentro das escolas. Membiela Iglesias (1997) afirma que a promoção da alfabetização científica e tecnológica propicia a participação dos cidadãos na tomada de decisões referentes

às questões da C&T. Esta afirmação demonstra que o conhecimento do enfoque CTS deve estar disponível para todos, e utilizar do recurso da alfabetização tecnocientífica é uma grande oportunidade.

Conforme os apontamentos de Silva (2011), os estudos e programas CTS desde que surgiram se desenvolveram em diferentes direções como no campo da pesquisa, das políticas públicas e da educação desde o ensino médio à educação superior.

No âmbito educacional, a abordagem CTS se destina a promover a alfabetização científica e tecnológica de forma a capacitar as pessoas a tomar decisões responsáveis, isto é, difundindo conhecimentos científicos úteis para que os indivíduos compreendam e transformem a realidade que os rodeia. A escola tem sido a grande propagadora dos conhecimentos científicos, através de seus atores educacionais, predominantemente disseminado pelos professores de ciências.

Concordamos sobre a necessidade do acesso ao conhecimento científico aconteça precocemente como direito à educação de todas as pessoas haja vista que a educação científica é essencial para o desenvolvimento humano e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2005).

[...] a UNESCO no Brasil editou um documento de orientação alertando para a gravidade da situação do ensino de Ciências em nosso meio. O título deste documento – Ensino de Ciências: o Futuro em Risco¹² – por si só expressa a preocupação da UNESCO. Com base em avaliações nacionais e internacionais, ele alerta que “continuar aceitando que grande parte da população não receba formação científica e tecnológica de qualidade agravará as desigualdades do país e significará seu atraso no mundo globalizado. Investir para constituir uma população cientificamente preparada é cultivar para receber de volta cidadania e produtividade que melhoram as condições de vida de todo o povo”. E conclui ao seu termo que “o custo de não fazer é ficar para trás” (UNESCO, p.15, 2005).

Frente a tais pressupostos é oportuno dizermos que o sentimento de mudança se fortalece em nossa prática pedagógica, e vislumbramos a necessidade emergente de alertar cada vez mais a comunidade escolar pela busca do conhecimento científico e da formação crítica e consciente a partir de uma alfabetização tecnocientífica que impacte nas próximas tomadas de decisões na dimensão da C&T.

¹²UNESCO. Ensino de Ciências: o futuro em risco. Série Debates VI. Brasília, UNESCO, 2005.

É urgente que a sociedade entenda a C&T numa visão crítica como evolução do processo civilizatório e que devem estar a serviço dos seres humanos e não como instrumentos de controle e dominação.

Fundamentados nessa recomendação, pensamos ser importante a abordagem CTS dentro das escolas, e não somente nas aulas específicas de ciências. Todos os professores podem ser conhecedores e discutir o tema CTS no papel de principal agente de mudança, pois são os professores que ao ensinar contribuem para a formação de indivíduos críticos e humanizados que retornam à sociedade como cidadãos que se posicionam contrários a qualquer tipo de relações de dominação e exploração.

Na verdade, por sua relevância, o intuito é que se trabalhem estratégias pedagógicas de inserção efetiva desta abordagem no processo educacional, não apenas no campo teórico, mas e, principalmente, como práxis, com vistas a uma transformação da sociedade em todas as suas esferas. Mas para que essas discussões penetrem no contexto educacional, os professores devem tornar-se conhecedores desta abordagem e de sua importância. Por se tratar de profissionais essenciais no processo educativo, estes poderão ser os principais agentes dessa mudança a partir de ações conscientes no sentido de implementar no currículo, disciplinas que contemplem essa abordagem, ou ênfases curriculares, que gerem discussões e ações no sentido de uma transformação efetiva, real, despertando a criticidade dos alunos diante das questões científicas e tecnológicas e suas relações com a sociedade (SILVA *et. al.*, 2017, p. 46).

É grande a responsabilidade do educador não somente no âmbito da sala de aula, mas em todos os projetos que permeiam a escola, e que tenham caráter crítico e social para além do ensino no aspecto da ação consciente/transformadora/emancipadora. Nesse sentido, pensamos ser uma possibilidade tratar a abordagem CTS na perspectiva da alfabetização tecnocientífica, nos encontros de formação continuada de professores dentro da escola a partir da CP, expandindo a temática para todos os professores, atingindo os docentes das diferentes áreas do conhecimento, inclusive podendo ter o suporte dos professores de ciências e afins.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A ABORDAGEM DO TEMA CTS

Como já citamos anteriormente, o objetivo central deste estudo é analisar as práticas da CP, contudo, parte imprescindível da nossa pesquisa é valorizar a formação continuada de professores, compreendendo que uma fração dessa formação pode acontecer em serviço dentro da escola, mediada pela CP. Uma vez que tal formação é sempre permeada por um contexto histórico, econômico, social, político e cultural, indissociável da realidade, reconhecemos que diferentes aspectos podem interferir nesses momentos de formação.

Consideramos como necessária que a escola estabeleça formas de viabilizar que toda a comunidade escolar tenha clareza sobre as relações interligadas da Ciência, Tecnologia e Sociedade para a atividade humana, e a partir dessa percepção participem das discussões sociais em diferentes dimensões da sociedade.

Como pontua Nóvoa (1995), a formação de professores é elemento central das mudanças que ocorrem no interior da escola. Nesse sentido, entendemos que, ao longo dos anos, as transformações históricas da educação, igualmente abarcaram as percepções sobre como tratar a formação de professores dentro da escola e as práticas de atuação da CP nessa formação.

As ações da CP seguiram o percurso de uma atuação pautada na mediação do processo ensino e aprendizagem, na organização do trabalho pedagógico e na relação direta com a formação de professores em contexto. E para que momentos de formação efetivamente aconteçam dentro da escola, entendemos que o CP como parte integrante do corpo docente da escola, desempenha ações horizontais em conjunto com os demais professores, na busca de promover encontros significativos que possam contribuir com a realidade escolar.

Nesta perspectiva, entendemos que a CP pode contribuir com os encontros de formação no ambiente escolar, trazendo à discussão diferentes temáticas relevantes como no caso da abordagem CTS, a partir das reflexões sobre alfabetização tecnocientífica, uma vez que todos os professores também precisam desse conhecimento.

[...] “Alfabetização Científica e Tecnológica” como uma cultura científica e tecnológica, uma abordagem tanto de caráter epistemológico como pedagógico. Com efeito, e é no âmbito do processo pedagógico [...] que propomos que haja esta “alfabetização” como um pressuposto ao trabalho docente. Daí entendemos os estudos CTS como uma ênfase necessária no processo educacional, principalmente quando se refere à prática docente, ou seja, o professor precisa ser “alfabetizado científica e tecnologicamente” para que possa durante o processo de transposição do conhecimento provocar junto aos seus alunos reflexões com relação aos impactos da ciência e da tecnologia no contexto social e na natureza como um todo. Assim, uma alternativa que consideramos viável é que essa alfabetização do professor possa acontecer no processo de formação inicial e continuada com vistas a uma mudança efetiva em sua práxis como educador. Ou seja, oportunizá-lo à elevação de sua consciência sobre as imbricadas relações ciência, tecnologia e sociedade de forma a que venha transpô-las de uma forma mais humanizada e, por conseguinte, inovadora (SILVA *et. al.*, 2017, p. 44).

Além dos conhecimentos acadêmicos sobre a C&T é necessária a preparação da comunidade escolar como um todo para as decisões responsáveis com confiança e responsabilidade frente aos problemas sociais do desenvolvimento científico-tecnológico, e a alfabetização tecnocientífica no contexto escolar pode abarcar não somente os estudantes, mas professores e demais profissionais envolvidos com as questões educativas.

Embora as repercussões no campo educacional do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) tenham surgido com mais vigor em países do hemisfério norte, as discussões sobre questões sociais envolvendo ciência e tecnologia já ocorrem há mais de três décadas no Brasil. No entanto, apesar dos esforços e as conquistas no campo das pesquisas ao longo desses anos, a apropriação do enfoque CTS pelas instituições de ensino do país foi muito mais no campo discursivo do que verdadeiramente incorporada ao processo educacional, particularmente na formação de professores [...] Tal situação induz ao entendimento de que houve avanços nos discursos, mas não nas práticas educacionais. Isso nos leva a questionar, considerando a importância do enfoque CTS na educação, sobre as possíveis razões ou obstáculos para que esse enfoque ainda não tenha se inserido efetivamente no processo educacional e buscar alternativas para essa inserção (AZEVEDO *et al.*, 2013, p.2).

Podemos afirmar que a abordagem CTS vai de encontro ao rompimento com os encantamentos tecnológicos que induzem, por exemplo, ao consumismo descontrolado, deixando de lado o respeito às relações humanas e ao ambiente que vivemos, tendo direta implicação social. Como postula Martín Gordillo (2003), o propósito do enfoque CTS no contexto educativo é a necessidade da alfabetização tecnocientífica promovendo a participação da sociedade em geral nas decisões e mostrando que ciência e tecnologia são acessíveis para todos de maneira

responsável. Sendo assim, esperamos que se implementem nos sistemas de ensino a educação em ciência e tecnologia.

Compactuamos com Bazzo (1998) que afirma ser inegável a contribuição da C&T nos últimos anos. Porém não podemos ficar cegos pelo conforto de seus aparatos e dispositivos técnicos, pois o deslumbramento pode gerar anestesia nos fazendo esquecer as questões éticas, sociais e políticas.

Nesse sentido, percebemos que a abordagem CTS propicia um posicionamento definido e a participação ativa na sociedade, sobretudo sem ignorar os conhecimentos necessários.

Para nós, CTS é muito mais que novos conteúdos agregados aos currículos. É um posicionamento epistemológico, que trata a ciência e a tecnologia como um construto social fundamentado em aspectos humanos como prioridade maior. Como abordagem crítica, exige, sim, atitudes diferenciadas diante do ensino, da aprendizagem e das questões que envolvem a tecnologia e o desenvolvimento humano (BAZZO, PEREIRA e BAZZO, 2014, p.18).

A partir das discussões até aqui tecidas, entendemos que o professor que tem conhecimento acerca da perspectiva CTS, assume no cotidiano escolar uma postura diferenciada e alinhada a esta proposta, com olhar crítico quanto as questões que envolvam C&T.

Procuramos enfatizar os pressupostos CTS como uma prática pedagógica inovadora e necessária na formação de professores em serviço. Pois entendemos que a CP pode contribuir com as questões pedagógicas que permeiam a escola, sobretudo com a viabilização da formação em contexto e mediação das práticas educativas, podendo efetivamente trazer a discussão a alfabetização tecnocientífica e o enfoque CTS como pressuposto de conscientização que a C&T são construtos sociais que estimulam a criticidade com ênfase em assuntos de interesse social.

É oportuno novamente ressaltar a necessidade de valorizar e promover a formação continuada de professores em serviço, considerando que a prática docente contribui na transformação da realidade do aluno e no seu próprio trabalho educativo quando realizado com comprometimento acadêmico e comprometimento social. A formação para a participação social nas tomadas de decisões que envolvem as questões científico-tecnológicas nos possibilitou pensar uma formação de professores que favoreça a disseminação da abordagem CTS na escola para

além das aulas de ciências. Com efeito, entendemos ser primordial o papel da CP nesse processo.

Silva (2011) acrescenta em relação a CTS que as mudanças nos métodos de ensino e nas atitudes frente ao processo ensino-aprendizagem constitui elemento chave na mudança da imagem da ciência e da tecnologia.

Nesse sentido, a finalidade é preparar cidadãos para que possam ter um melhor desempenho diante de uma sociedade altamente impregnada pela tecnologia, a partir da compreensão de seus limites e perigos. O lema é oferecer condições para que todos se capacitem para participar e tomar decisões diante de assuntos polêmicos que envolvam a ciência e a tecnologia - o que certamente não se trata de uma tarefa fácil, dada a diversidade de fatores que implicam em tais decisões. Os estudos CTS aparecem como um instrumento imprescindível para se atingir as finalidades desta alfabetização científica e tecnológica para todas as pessoas (SILVA, 2011, p. 97).

A ação educativa nessa perspectiva não é tarefa fácil, tampouco rápida. Atingir a proposta de criticidade e participação social numa formação humana exige repensar as práticas educativas e de formação fundamentadas na problematização à luz de uma pedagogia que reconheça o indivíduo enquanto fruto de sua construção histórica e social.

Um caminho possível para a disseminação da alfabetização tecnocientífica pode acontecer através das escolas por meio da atuação dos professores, amparados nos pressupostos do enfoque CTS. E para isso temos a necessidade de uma formação docente que compreenda esta abordagem no aspecto epistemológico quanto no aspecto pedagógico, oportunizando a elevação de sua consciência quanto ao processo de transpor o conhecimento que gera reflexões sobre os impactos tecnocientíficos no meio ambiente e no âmbito social.

Nas reflexões de Azevedo *et al.* (2013) tratar na formação de professores de questões sociocientíficas¹³ com enfoque CTS, pode favorecer a apropriação de saberes com significados científico, social e cultural. Consequentemente, saber além de princípios científicos, acaba por gerar maior posicionamento crítico e comprometimento dos professores com a educação CTS.

¹³Segundo Azevedo *et al.* (2013, p.4) Questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e à tecnologia geralmente são denominadas de *sociocientíficas* (SSI), ou seja, questões sociocientíficas [...] tais questões têm sido evidenciadas em currículos com ênfase em CTS, pois além de serem inerentes à atividade científica, visam à formação para a cidadania, por meio de estudo de assunto amplo, como poluição ambiental, por exemplo, ou de forma pontual, com situações do cotidiano que esboçam aplicações científico-tecnológicas.

Para fechar nossa fundamentação, recorreremos a orientação advinda da SETEC por meio do Documento Base do MEC (BRASIL, 2007), em que a educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem como princípio educativo o trabalho, e está respaldada na formação humana integral, em que se faz presentes e indissociáveis as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Como formação humana, o que se busca é garantir [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Por acreditar que nosso pensamento não corresponde à lógica do mercado, assumimos ao longo da pesquisa postura crítica numa tentativa do pensamento dialético, refletindo sobre a prática que o profissional Coordenador Pedagógico está inserido. Promover a formação em serviço, ampliando com propostas de reflexões contemporâneas necessárias a exemplo dos estudos sociais da C&T é um grande desafio a ser atingido meio à construção histórica e social de atuação desse profissional e aos processos dinâmicos que o cercam diariamente, no entanto deve ser tratado na escola a fim de cumprir com a finalidade formativa da educação.

No próximo capítulo apresentamos as análises e discussões da prática da Coordenação Pedagógica a partir das vozes dos participantes desta pesquisa e poderemos verificar as percepções a respeito das reflexões até aqui tratadas.

5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos as análises e síntese das entrevistas a partir dos discursos dos sujeitos participantes, no sentido de compreender a relação entre a fundamentação teórica e o campo investigado, que, conforme Minayo (2001) a teoria e a metodologia caminham juntas e inseparáveis. Nesta perspectiva segue as análises qualitativas dos discursos obtidos a partir das entrevistas no que tange às percepções sobre as práticas da coordenação pedagógica e sua relação com a formação continuada de professores em serviço bem como os discursos que emergem dessas percepções.

5.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES PARA AS ENTREVISTAS

Como já mencionamos anteriormente, realizamos as análises dos discursos das entrevistas com base em Fairclough (2016), que propõe o discurso como uma forma de prática social e não como uma atividade puramente individual. Nossas análises não propõem investigar a questão linguística puramente, mas descrever, compreender e interpretar o discurso na perspectiva de refletir criticamente e com consciência sobre a prática social da ação própria da CP.

Resende e Ramalho (2006) afirmam que os conceitos que estruturam nossos pensamentos, também estruturam a maneira que percebemos o mundo, que nos comportamos no mundo e como nos relacionamos com as pessoas de acordo com nossa experiência física e cultural. Essas experiências nos fornecem elementos para o entendimento sobre eventos, atividades, emoções, ideias e nos permitem identificar entidades às quais podemos nos referir, agrupar, categorizar.

A partir da temática Coordenação Pedagógica, escolhemos desmembrar três eixos para a coleta do material: Práticas inerentes a CP; Formação de professores em serviço viabilizada pela CP de maneira contextualizada dentro da realidade da instituição; Abordagem do tema CTS dentro dessas formações.

A coleta de dados por meio da entrevista nos permitiu levantar elementos importantes às nossas indagações e explicar as percepções da CP a respeito da sua própria prática. Para isso, os dados foram organizados, categorizados e

posteriormente analisados. Na exposição das análises definimos as categorias, seguidas das indagações, das falas dos sujeitos e das discussões teóricas, concluindo com as análises finais.

Ressaltamos conforme Vieira e Resende (2016) que toda pesquisa é feita de escolhas sucessivas que determinam o planejamento e a condução do trabalho, não podendo haver, portanto, análises textuais completas e definitivas. Quando escolhemos responder determinadas questões, as análises inevitavelmente acabam por ser seletivas.

A partir dos objetivos propostos e das questões que nortearam nosso problema de pesquisa definimos 5 (cinco) categorias analíticas:

- a) Percepções sobre as concepções e práticas da CP;
- b) Percepções sobre a constituição (composição) da CP;
- c) Percepções sobre a viabilização das ações de formação continuada de professores em serviço como atribuição da CP;
- d) Percepções sobre CTS e interesse em discutir essa temática na escola;
- e) Atuação da CP e contribuição com a prática docente.

Buscamos identificar elementos fundamentais nos discursos dos entrevistados que nos permitiram compreender dialeticamente as múltiplas determinações da realidade - a partir de excertos extraídos do material coletado – levando em consideração as atividades, crenças, valores e ideias dos entrevistados a respeito do objeto em estudo da nossa pesquisa.

Para isso, à luz da ADC, analisamos as vozes discursivas que emergem do texto que, conseqüentemente, estão inseridas numa prática social. A prática discursiva no texto possui elementos que mediam a prática social, assim a prática discursiva da CP (atores sociais) representa a prática social e aparece no discurso (texto) dentro do contexto social (escola).

Para retratar os sujeitos participantes recorreremos à denominação: SP1; SP2; SP3; SP4; SP5. Apresentamos uma análise de cunho pedagógico correlacionada aos discursos no contexto da ADC no sentido de clarificar ao leitor as análises das vozes discursivas.

5.1.1 Percepções sobre as concepções e práticas da Coordenação Pedagógica

Observamos que nos discursos dos participantes da pesquisa há sempre aproximações e entrecruzamentos com relação ao que eles concebem sobre a CP e práticas inerentes do setor, alguns com maiores detalhes na forma discursiva de se manifestar.

Verificamos que todos demonstram conhecimento acadêmico (teórico) sobre as atribuições da CP, como selecionamos nas seguintes afirmativas. Nas palavras de SP1 a CP **“deve acompanhar e incentivar o desenvolvimento curricular”**. Para SP2 deve haver preocupações com o **“desenvolvimento curricular através da oferta de formação continuada à equipe docente nos Encontros Pedagógicos [...] atendimento aos docentes”**. Na afirmação de SP3 à CP **“compete a gestão das atividades didático-pedagógicas”**. No discurso de SP4 é de responsabilidade da CP **“auxiliar para a melhora das práticas docentes [...] e organizar reuniões pedagógicas periódicas para discussão/socialização/aperfeiçoamento/qualificação/formação docente”**. E por fim SP5 concebe as práticas da CP como **“Acompanhar o desenvolvimento do currículo, assessorando os docentes [...] identificar nos atendimentos e propor para a Direção de Ensino temáticas a serem abordadas nos Encontros Pedagógicos e outros momentos de formação continuada”**.

Com estes dados colhidos a partir dos discursos dos participantes, consideramos que já possuímos material objetivo para uma análise possível de se compreender as percepções dos entrevistados em relação as práticas da CP. Verificamos que todos demonstram em suas vozes, clareza quanto às concepções das atividades que devem ser desempenhadas pela CP alinhados com os pressupostos teóricos de formação acadêmica pedagógica de cada sujeito e com o conhecimento de gestão escolar. Todos mencionam cada qual com suas palavras, a principal atribuição da CP que relaciona-se com à Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da assistência pedagógico-didático. Observamos uma aproximação com o que diz Libâneo.

O CP responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A CP tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didático aos professores [...] auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. [...] As funções de CP podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (2017, p.180, 181).

Os Sujeitos Participantes também mencionam como inerente a CP a formação continuada de professores em serviço como já exploramos no segundo capítulo deste trabalho. Validamos as concepções, baseados nos apontamentos de Christov e Domingues.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores [...] o professor coordenador é um agente fundamental para garantir que os momentos de encontros na escola sejam proveitosos (CHRISTOV, 2012, p.12).

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos. [...] A proposta de formação centrada na escola, quando há um investimento no coletivo escolar, valoriza os saberes e experiências dos educadores e propõe a reflexão sobre a própria prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente. Desse modo, os projetos de formação desenvolvidos na escola, aproximam-se da concepção de que os professores [...] constituem-se protagonistas de sua ação e de seu desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Também observamos menções a ações para além da competência da CP, e nesse sentido é lícito ressaltar a necessidade em não se perder a intencionalidade da atividade pedagógica.

Existe uma percepção distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, portanto, tudo é tarefa do coordenador pedagógico. De fato, os trabalhos devem estar imbricados, um ajudando a compor o outro, de modo que o processo educativo extrapole a sala de aula e o currículo seja vivo nas ações [...] Contudo, quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades do trabalho desenvolvido (DOMINGUES, 20104, p.114).

Em um segundo momento numa perspectiva de levantar subsídios sobre a articulação teoria e prática no saber fazer pedagógico, indagamos os sujeitos participantes sobre como efetivamente acontecem as ações desenvolvidas pela CP. SP1 expressa que a CP **“promove os encontros pedagógicos com discussões de temas relevantes para o desenvolvimento do ensino e/ou ações didático-pedagógicas de sala de aula [...] e participa do Conselho de classe, propondo sugestões e adotando os procedimentos necessários visando a qualidade do processo de ensino em relação a formação continuada dos professores”**. SP2 retoma a ação do **“trabalho do Assessoramento Pedagógico”**. Para SP3 a CP **“acompanha as atividades didático-pedagógicas”**. SP4 descreve as atividades de **“organizar reuniões pedagógicas periódicas para discussão/socialização/aperfeiçoamento/qualificação/formação docente”**. E por fim SP5 indica a prática do **“Planejamento e execução de Encontros Pedagógicos durante o ano letivo”**.

Podemos observar que todos os SP demonstram em seus discursos conexões com os primeiros apontamentos, representando que sua atividade profissional diária está alinhada ao entendimento que a teoria e a prática são indissociáveis, e refletem a prática social numa ação consciente de sua própria ação. Conforme Libâneo (2010) é a associação da teoria e da prática em torno dos saberes pedagógicos, que constitui a base da identidade profissional do pedagogo.

Como já era esperado, os entrevistados tendem a direcionar as ações da CP diante das representações dos setores que atuam em cada *Campus* do IFRR, cientes da importância tanto do profissional pedagógico como do próprio setor para com o desenvolvimento de atividades inerentes a CP. Vislumbra-se, portanto, que os pesquisados reiteraram que há uma solidificação enquanto as ações realizadas efetivamente pela CP e seu alinhamento teórico-prático. Em todas as respostas atribuídas, percebemos a idealização de um profissional que trabalha com a dinâmica dos processos de uma CP, carregando forte comprometimento no exercício da profissão.

Queremos destacar que aparentemente nossos questionamentos podem demonstrar semelhanças, entretanto tivemos o propósito de levantar os aspectos teóricos (concepções) e práticos (prática propriamente dita) da ação da CP. Verificamos que as respostas coletadas têm aspectos similares, demonstrando sintonia e compreensão do fazer técnico pedagógico numa concepção de práxis

pedagógica. Nas palavras de Freire (1996, p.38) a reflexão crítica sobre a prática [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

De acordo com as respostas dadas, o profissional que atua na CP, deve perceber-se como aquele que precisa mediar processos como viabilizar a formação continuada de professores em contexto, seja pelos encontros pedagógicos, reuniões pedagógicas, grupos de estudos ou atendimentos individuais, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido com a realidade do ensino. Sendo assim, focaram principalmente, na questão da formação continuada, colocando em destaque o papel da CP.

Evidenciamos ainda, o documento institucional, a Resolução nº243¹⁴ do Conselho Superior/IFRR, que trata das atribuições do Diretor (a) ou Coordenador (a) Pedagógico (a). Verificamos a consonância com as vozes discursivas no Art.1º.

Art.1º São atribuições do Diretor (a) ou Coordenador (a) Pedagógico (a): [...] IX. Planejar e coordenar as reuniões de estudo, atividades didático-pedagógicas a serem realizadas junto ao corpo docente.
XI. Planejar, coordenar e realizar as reuniões pedagógicas.
XII. Participa do Conselho de classe, propondo sugestões e adotando os procedimentos necessários visando a qualidade do processo de ensino em relação a: [...] acompanhamento e formação continuada dos professores, metodologias de ensino, avaliação dentre outras ações da mesma natureza e nível de complexidade associadas ao acompanhamento pedagógico institucional.

Sendo assim, percebemos que no texto dos entrevistados, em harmonia com a legislação institucional, há a predominância de verbos como “**promover**”, “**organizar**”, “**analisar**”, “**participar**”, “**acompanhar**”, “**orientar**”, “**planejar**” e “**executar**”, para representar as suas construções discursivas, suas práticas e identidades dentro do contexto pedagógico.

5.1.2 Percepções sobre a constituição (composição) da Coordenação Pedagógica

Salientamos conforme Domingues (2014) que a formação do CP precisa estar alicerçada em termos conceituais e práticos para subsidiar

¹⁴Resolução nº243 - Conselho Superior/IFRR, de 16 de dezembro de 2015. Aprova as atribuições do Diretor ou Coordenador Pedagógico, da Equipe Técnico-pedagógica e do Coordenador de Curso no âmbito do IFRR.

o assessoramento didático-pedagógico com os professores. Nesta perspectiva, foi indagado sobre o entendimento dos entrevistados no que diz respeito como compreendem a composição da CP por profissionais ocupantes dos cargos de Pedagogos -TAE e Técnicos em Assuntos Educacionais -TAE, uma vez que esses profissionais da carreira técnica, possuem formação pedagógica e estão preparados quanto as práticas de apoio pedagógico. Vejamos as respostas:

SP1 Sim. São profissionais preparados para o exercício que a função exige e, portanto, há maior possibilidade de o trabalho ser desenvolvido com mais eficiência e eficácia.

SP2 Sim, sendo que, algumas atribuições são inerentes ao Pedagogo e, outras ações em conjunto entre pedagogos e TAES .

SP3 Não.

SP4 SIM.

SP5 Considero relevante termos profissionais de diferentes áreas contribuindo com as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem e para assessoramento pedagógico aos professores e alunos.

SP1, SP2 e SP4 concordam que os profissionais ideais a constituir a CP são os Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais. De acordo com SP1, estes profissionais estão preparados para o desempenho das atribuições, levando à maiores possibilidades de êxito no trabalho educativo. Entretanto, o SP2 ressalta que legalmente há atribuições específicas do Pedagogo por sua formação acadêmica. De forma contrária, SP3 acredita que não está restrita a estes cargos a atuação na CP. Isso demonstra que ainda é necessário fortalecer a categoria que defende o pedagogo dentro de sua especificidade de atuação no setor pedagógico. SP5, também é enfático sobre a diversidade das formações dentro da CP, não sinalizando defesa para que exclusivamente os profissionais Pedagogos (TAE) e Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) constituam a CP, considerando relevante profissionais de diferentes áreas.

A partir dessa análise, refletimos com Domingues:

É inegável que um educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir sobre o seu fazer e o reformular de sua prática. Para o coordenador pedagógico, essa formação está relacionada aos conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; [...] e sobre o diretor e as demandas de trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos (DOMINGUES, 2014, p. 33).

Percebemos, com isso, que o discurso mais uma vez aparece através das manifestações discursivas dos Sujeitos Participantes, evidenciando certa representação e construção identitária em suas falas através da defesa ou não dos profissionais que compõem a CP. Nesse contexto, nos parece perceptível a confirmação identitária dos entrevistados, sendo que no caso do (SP3), mantém-se pela efetividade pessoal do próprio discurso, bem como sua prática no contexto supracitado através de elementos gramaticais como o advérbio de afirmação (**Sim**) e negação (**Não**), e a primeira pessoa do singular/subentendido (Eu **considero**).

Frisamos ainda a esse respeito, que o a Resolução vigente nº243/2015 do Conselho Superior/IFRR, não faz nenhuma menção acerca da composição do setor pedagógico na instituição. Sendo assim, com efeito, buscando seguir as orientações que a LDBEN n.º 9394/96 dispõe em seu Art. 64¹⁵, entendendo que o Licenciado em Pedagogia é o profissional formado para atuar na CP, no desempenho da função ou nas atribuições do setor a partir de seu cargo.

5.1.3 Percepções sobre a viabilização das ações de formação continuada de professores em serviço como atribuição da Coordenação Pedagógica

A formação continuada na escola é um rico espaço para refletir a prática docente para além da sala de aula, contribuindo com a troca de experiências e com a transformação baseada numa concepção crítica sobre a própria prática, quando necessária. Para compreendermos o que os Sujeitos Participantes concebem sobre formação continuada em serviço, e a necessidade da CP viabilizar esta formação como atribuição própria, trazemos algumas análises.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

¹⁵Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Nas vozes discursivas de SP1, SP3 e SP5 não fica explícito a relação da formação em serviço atrelada à CP, entretanto demonstram entendimento dessa formação a partir da instituição, como afirmado anteriormente (na primeira categoria analítica) como sendo uma atribuição do setor pedagógico. Por outro lado, SP2 e SP4 nas suas percepções destacam a prática da CP na viabilização de ações de formação continuada em serviço para os professores.

Para SP1, a formação continuada em serviço e fazer pedagógico andam juntos e devem partir da instituição como **“oferta de cursos de aperfeiçoamento [...] participação nas palestras, oficinas pedagógicas desenvolvidas pela instituição com o intuito de promover as competências necessárias para o fazer pedagógico”**. Enfaticamente SP3 concebe a formação continuada em serviço dos professores como **“Formação que garanta tanto as questões globais que envolvem a profissão, quanto as que se apresenta no cotidiano da instituição”**, mas não vemos nessas vozes destaque para a CP. SP5 não demonstra relação em seu discurso com formação em serviço e CP, mas afirma sua percepção sobre formação em serviço como **“Ações contínuas que favorecem aos professores a participação em cursos de capacitação ou qualificação profissional, bem como em eventos que permitem o repensar de suas práticas de ensino”**. Na visão de SP2, essa formação acontece **“através dos Encontros Pedagógicos”**, destacando um dos tipos de ação da CP. SP4 segue o mesmo entendimento, **“De suma importância, inclusive a Coordenação Pedagógica busca sempre nas reuniões pedagógicas (semanalmente) com professores e nos eventos que acontecem no IFRR, trazer informações, oficinas, minicursos para formação continuada dos professores”** em que a formação pedagógica acontece sempre e abrange o quadro docente via CP.

No contexto representado percebemos a representação dos sujeitos mediante a ação da CP no processo formativo, marcando assim, a manifestação de determinadas práticas e a idealização, a preocupação em proporcionar momentos de capacitação. Fato esse, marcado pela representação discursiva de cada entrevistado.

É lícito pontuar que percebemos que todos estão em consonância quanto a CP viabilizar a formação continuada em serviço dos professores, no entanto não constatamos diversidade de ações, mas as percepções de formação em contexto estão mais direcionadas às ações de **“Encontros Pedagógicos”** e **“reuniões**

pedagógicas”. Essas ações promovidas para os momentos de formação dentro da escola são viabilizadas por diferentes meios. Libâneo (2017) evidencia que a reunião com professores é uma necessidade da organização escolar, sobretudo para a formação continuada que promove a participação. E Pinto (2011) ressalta que a própria ação do coordenador pedagógico dentro da escola é em si uma ação que contribui com a formação continuada dos professores.

A sinalização positiva dos entrevistados abrange uma dinâmica dos processos envolvidos pela CP na escola de forma majoritária entre os envolvidos, principalmente através da categoria gramatical do advérbio de afirmação **“sim”**, representando a manifestação dessas práticas frente a CP. Outro elemento encontrado no referido excerto é a categoria verbal, atribuindo a importância da coordenação com verbos como **“promover”**, **“ofertar”**, **“intermediar”**, **“buscar”**, **“trazer”** e **“promover”**, vocábulos esses que direcionam discursivamente a representação do referido setor pelos entrevistados. Nesse sentido segundo Fairclough (2016), a escolha do verbo é significativa, pois dá ênfase ao discurso usado.

E é de suma importância que a formação continuada na escola preceda um planejamento e uma organização, tendo em vista as dificuldades advindas dos professores, mas fundamentada nos aspectos teóricos que permeiam a realidade escolar com vistas a atingir sua finalidade, que é a reflexão crítica que emancipa e transforma.

O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 39)

Dado nosso interesse em sabermos acerca de como são definidas as temáticas abordadas nos momentos de formações organizados pela CP, a fim de levantarmos elementos que afirmassem a formação em ações contextualizada, a partir das necessidades dos professores, temos as seguintes falas:

SP1 Previamente ocorrem as reuniões [...] com a equipe técnico-pedagógica para planejar as ações que serão desenvolvidas durante a semana do encontro pedagógico. Os temas a serem abordados na palestra de abertura e os que serão aprofundados nos minicursos e/ou oficinas, são definidos pelas necessidades apresentadas. Geralmente ao final do encontro pedagógico é disponibilizada uma avaliação para os participantes responderem e listarem temas que considerem relevantes para discussão nos próximos encontros.

SP2 Através de avaliações realizadas ao final de cada encontro pedagógico com espaço para sugestão de temas pelos docentes, ou, por necessidade de discussão de um tema em caráter institucional.

SP3 Por avaliações aplicadas junto aos docentes, nas observações realizadas em sala de aula e nas demandas que são trazidas a coordenação, por discentes, docentes, pais e gestão.

SP4 Conforme análise anterior de dificuldades que precisam ser sanadas; assuntos pertinentes ao momento; demandas solicitadas pelos próprios professores, etc.

SP5 De acordo com as demandas identificadas nas avaliações dos Encontros Pedagógicos ou durante os atendimentos aos professores ou pelas políticas públicas em evidência e com necessidade de serem discutidas institucionalmente.

O que fica perceptível é que SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5 verbalizam explicitamente a preocupação em levantar as demandas e temáticas de forma participativa, sem imposições, retomando o conceito da gestão democrática da CP, em que o setor não se coloca hierarquicamente junto ao quadro docente, mas de maneira horizontal e democrática, de professor para professor. Com efeito, Nadal (2000) expõe que as práticas de formação continuada e de gestão se dependem mutuamente.

A gestão democrática na escola é processo fundamental para a formação de professores e está a ele diretamente ligada. [...] O exercício da participação na gestão do processo de formação docente passa a própria formação como fator de viabilização de tal participação. São eixos de ligação extrema, pois é a própria formação quem dá condições para que os professores saibam e exerçam a participação no processo de gestão democrática, ao mesmo tempo em que tal processo de gestão é fundamental para que a formação reflexiva dos professores configure-se como formação dos professores em coletividade buscando, inclusive, sua articulação diante das dificuldades [...] assim, a gestão e a formação continuada como práticas articuladas da organização escolar (p.26).

Observamos que os sujeitos participantes expressam ainda, que a formação é definida por temáticas, de forma conjunta, ouvindo sempre a comunidade escolar, bem como através das avaliações repassadas em encontros anteriores, e por demandas institucionais. Verificamos também que há uma constante preocupação com todas as etapas desses momentos de formação, desde a escolha dos temas a

serem tratados a cada encontro, até o momento final com a avaliação do encontro. E que há um entendimento em comum ao longo das ações a respeito das demandas necessárias a serem trabalhadas, com levantamentos, debates, discussões e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Observamos o fator de intertextualidade presente nas respostas, conferindo assim, certa legitimidade frente aos discursos e representações dos indivíduos aqui entrevistados. Isso fica evidente ao usarem dos conectores da Língua Portuguesa, para expressar ainda mais as ideias que apresentam no decorrer de seus textos, e permitindo sua sequência de serem interpretadas no contexto escrito.

5.1.4 Percepções sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e interesse em discutir essa temática na escola

Alinhados aos nossos objetivos de pesquisa, decidimos indagar junto aos sujeitos suas percepções a respeito do conceito de CTS. Escolhemos esta categoria para que pudéssemos constatar nas vozes discursivas significados representativos que nos respondessem à realidade, sobre o entendimento referente ao tema CTS. Constatamos que a visão dos sujeitos é confusa em relação a esta questão, pois CTS não é apenas uma visão interdisciplinar, ou sistêmica, mas uma necessidade de esclarecimento por parte de todas as pessoas para emancipação da sociedade como um todo, pois não trata apenas das questões acadêmicas, mas questões políticas e de cunho crítico para a tomada de decisões que podem repercutir no bem estar social e no futuro do planeta.

Vejamos as respostas:

SP1 Embora a Lei nº 11.892 tenha nos mostrado que os institutos possam ser espaços próprios para a formação com base na Ciência, Tecnologia e Sociedade, a CP *não fez* abordagem em formação continuada envolvendo diretamente o tema ciência e tecnologia.

SP2 Não respondeu.

SP3 É uma visão sistêmica do elo educacional, social, científico etc.

SP4 Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade de forma interdisciplinar.

SP5 Área que investiga a aplicação e implicações sociais de processos e produtos resultantes da associação entre ciência e tecnologia, buscando apresentar a participação da sociedade nos avanços e na definição de políticas públicas voltadas para essa área.

Foi possível observar que para o SP1, a CP ainda não conseguiu trabalhar com o tripé do IFRR - Educação, Ciência e Tecnologia - no sentido de abordar CTS dentro de suas formações, fato esse evidenciado pelo advérbio de negação (**não**), bem como pela representação verbal (**fez**), quando diz que **“a CP não fez abordagem em formação continuada envolvendo diretamente o tema ciência e tecnologia”**. Verificamos um espaço de reflexão para ser introduzida a resposta em questão e que esta possa estar integrada diretamente ao exercício pedagógico. Nas sinalizações das falas de SP3 e SP4, abordam a visão sistêmica como uma estratégia dentro da escola, e estabelecem certa ligação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de uma forma geral, sem necessariamente abranger sobre o assunto, estabelecendo assim, os estudos em CTS de forma interdisciplinar no contexto escolar. Já para o SP5 os estudos em CTS, abarca toda uma contextualização social e científica no espaço escolar. Sendo assim, notamos a ação discursiva dos entrevistados através de suas manifestações discursivas, utilizando, principalmente da subjetividade para responder tal indagação. O que chama nossa atenção nas respostas, é que o tema CTS, dentro da instituição precisa ser tratado e abranger, principalmente, o viés de ensino proposto na Lei n.º 11.892, conforme evidenciado pelo SP1 em sua resposta.

No tocante a BNCC, há assertivas que já reforçam a questão de superar as dificuldades em prol da valorização do conhecimento e do contexto em que se encontra, acrescentando ainda que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

De encontro a essa perspectiva, em que a escola necessita incorporar temas contemporâneos, preferencialmente de forma integradora, entendemos que o tema CTS deve ser tratado na esfera escolar. Os autores Lorenzetti e Delizoicov argumentam que,

[...] se a escola não pode proporcionar todas as informações científicas que os cidadãos necessitam, deverá, ao longo da escolarização, propiciar iniciativas para que os alunos saibam como e onde buscar os conhecimentos que necessitam para a sua vida diária (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001, p. 7).

Buscamos então, encontrar quais relações os entrevistados fazem entre as interações Ciência, Tecnologia e Sociedade e por sua vez, inferir sobre a importância da CTS.

SP1 Sim. Ao pensar na formação técnica automaticamente associamos com uma concepção de formação profissional para o mundo do trabalho, que desperte nos estudantes o gosto pela pesquisa e sejam cidadãos capazes de intervir na sociedade por meio do envolvimento com a ciência tecnologia.

SP2 No âmbito dos institutos federais, a correlação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade faz-se extremamente necessária, visto que, temos como missão produzir tecnologia através de um ensino embasado no tripé ensino, pesquisa e extensão. A maior exemplificação do se fazer ciência através dos conhecimentos adquiridos em sala de aula é a materialização desse conhecimento através de metodologias que desenvolvam na prática novas tecnologias vislumbrando uma mudança na sociedade por intermédio dos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos nos institutos.

SP3 Sim. Uma vez que são partes de um mesmo sistema de relações.

SP4 Sim.

SP5 Sim. Há uma interdependência entre ciência, tecnologia e sociedade. As propostas da Biotecnologia para o uso de bactérias em estações de tratamento de lixo; para a produção de medicamentos baseados em moléculas, dentre outras descobertas que beneficiam a sociedade, mas também necessitam ser utilizadas com base em princípios éticos, além dos científicos.

No caminho trilhado em busca de respostas ao questionamento da importância da CTS e suas interações, de acordo com as respostas dos entrevistados SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5 observamos que há, de fato, uma interação discursiva entre os sujeitos em busca de respostas, abrindo espaço para um universo de outros discursos que nunca são puros, mas se repetem formando uma cadeia histórico-social, cultural, política e ideológica, permitindo ainda, o confronto entre as vozes dos sujeitos. Como vimos, mais uma vez, houve a predominância do **advérbio de afirmação “sim”**, para representar a ação discursiva dos entrevistados frente a importância e interação da CTS para com o ensino.

Nessa mesma perspectiva, Santos nos esclarece que, os momentos formais dentro da escola contribuem com a educação científica, mas também é relevante o uso de meios informais.

Tornar a educação científica uma cultura científica é desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos.

Pára isso, torna-se relevante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula (2007, p.487).

Portanto, a educação científica exerce papel crucial na formação de um cidadão crítico e consciente, pois via processo educativo, se torna capaz de participar ativamente de discussões e tomadas de decisões que sejam pertinentes à vida. Nesse sentido, podemos dizer que as questões CTS devem ser abordadas na escola em sala de aula, conseqüentemente, presentes também na esfera da formação pedagógica como um todo.

5.1.5 A atuação da Coordenação Pedagógica e contribuição com a prática docente.

Segundo Libâneo (2017), a CP responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores. Nesse sentido, nosso último questionamento vai de encontro às percepções sobre a importância da atuação da CP e como os entrevistados percebem sua contribuição na melhoria da prática docente.

Sobre esta contribuição, os sujeitos participantes registraram que a prática desenvolvida pelo setor é importante. Quanto aos discursos, SP1 aponta e retoma a necessária articulação entre a teoria e a prática quando diz que **“o desenvolvimento dos encontros pedagógicos articulados com oficinas, promovem a discussão de temas”** e demonstra haver preocupações com as demandas que surgem a partir do professor **“temas apontados pelos docentes como prioridade para a prática pedagógica diária”**. Houve a indicação e novamente a reafirmação por parte de SP2 das formações como possibilidade de contribuir para a melhoria da prática docente **“através da formação continuada, atendimento individualizado e acompanhamento na prática docente, quando somos convidados, ou suscitados [...]”**. SP3 considera que a CP **“possibilita reflexões e novas práticas conforme os desafios apresentados”**. Na percepção de SP5 **“muitos professores procuram a equipe para esclarecer suas dúvidas em relação ao plano de ensino, para apresentar suas propostas de trabalho, e solicitar apoio pedagógico na elaboração e execução de projetos de ensino”**,

convergindo para o entendimento que a atuação da CP pode interferir diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, vindo a contribuir com essas práticas.

As vozes nos conduzem a refletir que a melhoria da prática docente só tem sentido quando os processos de formação continuada em serviço e as ações de apoio didático-pedagógicas acontecem baseados nas questões que emanam da realidade do professor. Nesse sentido, todos os sujeitos participantes demonstram em suas representações e identidades, que a CP contribui com a prática docente por trabalhar com a mediação em diferentes ações de formação continuada em serviço como uma de suas atribuições.

Segundo Souza, F. S. (2018), auxiliar as Instituições de Ensino na promoção de ações de formação continuada aos docentes é função do profissional Pedagogo – TAE. Refletimos então com a autora na relação com a melhoria da prática docente como compromisso de todos os atores da escola:

[...] o compromisso com a formação continuada deve ser assumido pela instituição escolar e pelos docentes como condição para a melhoria da prática docente, obtendo no espaço escolar um ambiente privilegiado de formação, troca e construção de saberes. Esse processo ocorre baseado nas questões que emanam dos espaços didáticos (salas de aula, dos laboratórios e das aulas de campo) e possibilitam a reflexão sobre o fazer pedagógico numa perspectiva crítica, política e emancipatória fundamentais à construção da identidade do docente (SOUZA, F. S., 2018, p. 44).

Assim como nos demais questionamentos, os participantes da entrevista utilizaram da ação discursiva, perante a manifestação de suas opiniões por meio da materialidade do discurso. Há a predominância, novamente, do advérbio de afirmação “**sim**”, como forma de categorizar e enfatizar a prática escrita de cada um, pelo discurso (texto), ou seja, a prática social do entrevistado frente a prática discursiva de cada um, de acordo com a visão individual e crítica sobre a CP e a prática docente. As falas dos entrevistados enfatizam as ações no que tange ao conhecimento em **Coordenação Pedagógica**, mas que, também marca o esforço dos entrevistados em evidenciar a importância da função no que se refere a mediação e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

Ora, ao se dizer que as respostas aqui dadas materializam o discurso, também podemos dizer que elas caracterizam e sintetizam as relações dialógicas em que as ideologias manifestadas, no conjunto dos discursos aqui expostos,

revelam uma tomada de posição de cada sujeito entrevistado no que concerne a sua identidade e representação da realidade.

5.2 SÍNTESE DAS ANÁLISES COM BASE NA ADC

As análises até aqui expostas foram desenvolvidas a partir dos conceitos da Análise do Discurso Crítica (ADC), fundamentada em Fairclough (2016) sobre as práticas sociais e dialógicas. Partimos do princípio que a linguagem é construída socialmente e que todo diálogo (oral ou escrito) depende de outros discursos para ser realizado e reforçado na sociedade por meio de enunciados que são utilizados como recursos para a apropriação da língua efetiva.

Conforme propõe Fairclough (2003), o discurso é a representação do mundo através da linguagem, pois se ampara em enunciados linguísticos - que buscam sentidos que ultrapassam a estrutura - em determinado espaço discursivo. Logo, a construção linguística não pode ser concebida como língua fechada, pelo contrário, a língua promove elementos que envolvem o contexto de construção, seja histórico, social ou político, que são essenciais nas relações entre os discursos.

Na visão de Fairclough (2008, p. 121), [...] as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder, que contribui para a incorporação de cadeias de gêneros na esfera social.

O que nos faz afirmar que, segundo o autor,

Cadeias de gêneros contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, unindo eventos sociais e práticas sociais diferentes, lugares diferentes, tempos diferentes, facilitando a capacidade reforçada para a “ação à distância” que tem sido considerada um traço teórico definidor da “globalização” contemporânea e dessa maneira tem facilitado o exercício do poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).

Dessa forma, entendemos que a prática social é vista como inerente ao evento discursivo, assim como o texto e a prática discursiva focam os processos sociocognitivos da produção, distribuição e consumo do texto. Ela é mediada pelas outras duas dimensões mais fixas e que possuem ações individuais mais flexíveis. A prática discursiva é, pois, variável entre os diferentes tipos de discurso de acordo com os fatores sociais em que estes se encontram.

O conceito de globalização é fundamentado em Fairclough (2006), em razão, principalmente, de o autor adotar perspectivas interdisciplinares de análise da conjuntura econômica e suas transformações na sociedade. Parte dessa concepção devido os estudos críticos da linguagem enfatizar a relação intrínseca entre língua e prática social, eventos esses considerados e respaldados pelas práticas discursivas e suas representações. Essas representações, situadas histórico-socialmente no discurso, ajudam a sustentar as relações de dominação no interior das práticas e são, portanto, ideológicas dentro da prática de significação de mundo por meio do discurso.

Nessa mesma perspectiva (FOWLER, 2004, p. 211), passou a estudar “a linguagem para além de sua estrutura formal, como um sistema abstrato, voltando-se, especialmente para a interação entre a prática da linguagem e o contexto social”. Essa correlação nos faz compreender os valores agregados à língua diante das práticas sociais, isto é, a sistematização do discurso como modo de ação e representação na sociedade. O discurso pode representar e construir a realidade social e, ao mesmo tempo, é representado e construído por ela, num movimento dialético.

Nesse sentido na abordagem Dialético-Relacional, Fairclough (2008) evidência a vida social, sua história e as experiências humanas, em oposição ao empirismo e ao positivismo. Tendo em vista que tenta detectar a ideologia e o poder nas manifestações linguísticas atribuídas ao discurso, em especial, os elementos de dominação ou resistência manifestados através da linguagem.

Entendemos, portanto, que são nas práticas sociais que a linguagem se manifesta, e esta manifestação do discurso constitui a maneira como nós agimos, interagimos, representamos e identificamos por meio da linguagem. Desse modo, Fairclough (2003) denomina essa constituição de relações “interdiscursivas”, em que esses discursos, gêneros e estilos são elementos vistos como elementos sociais. Os textos são organizados em relações interdiscursivas e como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discurso, ou seja, em aspectos linguísticos de práticas sociais, baseado principalmente na intertextualidade do discurso.

À luz da ADC sobre o aspecto da intertextualidade, entendemos a pressuposição também relacionada ao texto [...] que foi dito ou escrito ou pensado em outro lugar, é, sem dúvida a dinâmica da interação discursiva (FAIRCLOUGH, 2003, p.40).

Nesse entendimento o significado representacional para Fairclough (2003), vê a linguagem de forma dialógica e variando entre os textos, trazendo em alguns deles uma saliente ausência, com pouco discurso relatado e poucas vozes. Aqui, as representações de outras vozes não são relatadas e sim trazidas ao texto de uma forma que abstrai o que realmente foi dito, reduzindo a diferença no próprio processo discursivo.

Sendo assim, o significado representacional do texto está ligado ao conceito de discurso, visto que os discursos são modos de representar aspectos do mundo. Logo esses aspectos são: os processos, as relações e estruturas do mundo material, os pensamentos, as crenças e o mundo social, marcados social e ideologicamente.

Os discursos, portanto, englobam as diferentes perspectivas do mundo, das diversas relações que as pessoas têm entre si, da sua posição no mundo, das identidades pessoais e sociais.

A representação relaciona-se ao conhecimento, mas também tem implicação sobre a ação, pois representações são formas de legitimação; a ação refere-se às relações sociais, mas também ao poder; a identificação relaciona-se às relações consigo mesmo e à ética. Em poucas palavras, pode-se afirmar que os discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em estilos (RESENDE, 2005, p. 40).

As relações entre os diferentes discursos tendem a complementar-se e competir entre si podendo ainda um dominar o outro. Fairclough (2001, p. 101), destaca que todo evento discursivo é um composto de três dimensões simultâneas caracterizadas como: texto, prática discursiva e prática social, conforme o modelo tridimensional do discurso.

Essas dimensões para Fairclough (2001) correspondem aos elementos estruturais do texto, como léxico, processos de coesão textual, ordem sintática e transitividade (texto); à produção, distribuição e consumo de textos, como os princípios de coerência textual, a intertextualidade, a interdiscursividade e a prática

discursiva; e às atividades socioculturais e seus significados, a saber, ideologias, exercício de poder, hegemonia (prática social).

A constituição do interdiscurso presente nos excertos das entrevistas deixa em evidência o significado do discurso de forma social e histórica nas falas dos entrevistados, gerando assim, uma prática social em evento discursivo. Constatamos que as vozes discursivas é um demonstrativo das concepções e do conhecimento conceitual quanto às práticas da Coordenação Pedagógica.

Nesse contexto visualizamos que os discursos dos sujeitos participantes formam grupos de palavras que expressam significados que podem dizer muito dentro da realidade social, política e econômica em que se estabelece a CP. Mantendo com isso, o “interdiscurso”, ou seja, o “já-dito”, a “memória discursiva” sendo determinada pelo sujeito em sua atividade diária, demonstrando uma forma mais subjetiva sobre as percepções em relação às práticas da Coordenação Pedagógica e como ela viabiliza a formação continuada em serviço dos professores articulando os temas a serem tratados e discutidos nesses momentos de formação.

O interdiscurso presente nas vozes dos sujeitos pesquisados é válido por compreender as manifestações de determinado sujeito frente à realidade em questão. Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso é socialmente constitutivo e ele acaba contribuindo para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que moldam as relações, as identidades, as instituições e etc.

Em nossas análises observamos ainda que há uma forte intertextualidade, já que agrega uma demonstração da relação binária Estado/Instituição com o exercício da função da CP do IFRR. Isso demonstra a compreensão ideológica desse setor e politicamente investida na constituição discursiva presente na fala dos entrevistados.

A intertextualidade, portanto, é uma categoria significativa própria da ADC. Por isso, podemos destacar o modo como os textos e enunciados são moldados por textos anteriores (orais ou escritos) aos quais eles correspondem e por textos subsequentes que eles antecipam e se apoiam dialogicamente e dialeticamente. Pois os textos sempre recorrem a outros textos que os transformam continuamente construindo as percepções dos indivíduos.

Observamos também o uso da intertextualidade discursiva, no que tange a sua utilidade como ferramenta para a “exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações previsíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). Consideramos a

possibilidade da transformação de um texto para outro para atender ao contexto estabelecido, como no caso de responder a uma indagação buscando coerência na resposta.

Para Fairclough (2001, p. 104) [...] as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença. Essas escolhas linguístico-discursivas são impregnadas e motivadas, mesmo que inconscientemente, por ideologias que acusam a posição do ator social que produz aquele discurso em dado momento da vida social dos sujeitos pesquisados.

Sobre as concepções a respeito do tema CTS na visão dos entrevistados, a análise apontou a existência de conhecimento acerca da referida abordagem, no entanto, pelas vozes discursivas compreendemos ainda existir lacunas entre a concepção e o que realmente é necessário tratar no âmbito da Ciência, Tecnologia e Sociedade na prática profissional do Coordenador Pedagógico, utilizando dos momentos de formação dentro da escola.

Embora o enfoque CTS, não seja tão recente no Brasil, e muito estudado nas disciplinas de ciências, ainda é uma área do conhecimento pouco abordada por áreas pedagógicas, inclusive na formação em Pedagogia. Pensamos que a implementação e orientação da CTS em conjunto com outras áreas é um caminho a ser pensado para que o entendimento social da C&T alcance um maior número de educadores das diversas áreas do conhecimento, a começar pela formação em nível institucional com estes e demais profissionais.

Nessa perspectiva, compreendemos a CTS na interação com a Coordenação Pedagógica como sendo necessária para com a articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos com o contexto social, tendo como objetivo preparar cidadãos capacitados para julgar e avaliar as possibilidades, limitações e implicações do desenvolvimento científico e tecnológico em suas práticas profissionais, bem como no desenvolvimento de atitudes e valores que favoreçam a participação social de todos a partir da educação.

Nessa seara, reconhecemos a relevância da CTS muito além do que está sendo evidenciado no campo de pesquisa. E, que este mesmo conhecimento possa gradativamente contribuir para a visão crítica consciente nas tomadas de decisões que envolvam C&T. Visto esta perspectiva, o objetivo que compreende a CTS é a de promover uma formação que possibilite aos indivíduos tomarem decisões

responsáveis acerca da qualidade de vida em uma sociedade impregnada de ciência e tecnologia, conforme nos evidencia (ACEVEDO DÍAZ, 1996a).

Dessa forma, os problemas científicos abordados devem estar associados às necessidades sociais e aos processos tecnológicos. Santos e Schnetzler (1997, p. 74), acrescentam que a inclusão dos temas sociais é justificada pelo fato de eles "evidenciarem as inter-relações dos aspectos da Ciência, Tecnologia e Sociedade e propiciarem condições para o desenvolvimento de atitudes e de tomada de decisão [...]", por esse motivo, é preciso potencializar a perspectiva social da C&T em qualquer formação.

Nesse sentido, fazer a opção por uma abordagem CTS representa ampliar a visão profissional dos envolvidos, como um facilitador da alfabetização tecnocientífica nas questões presente no nosso dia a dia, correlacionando às questões sociais e ampliando assim, a formação do indivíduo em sua totalidade.

Portanto, os discursos analisados e exposto até aqui, destacam as práticas dos sujeitos participantes frente a Coordenação Pedagógica do IFRR, expressando e evidenciando uma relação de significados entre os sujeitos e as práticas pedagógicas. Pontuamos o fator da intertextualidade nas vozes discursivas, em que esses diálogos podem estar ligados a posicionamentos ideológicos e, neste sentido, encobertos de significados, no qual, também, contribui para a formação dos valores e percepções dos sujeitos aqui apresentadas em relação a pertinência interdiscursiva desses sujeitos enquanto atores sociais envolvidos no contexto pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os diferentes desafios presentes no cotidiano da escola e a necessidade de articulação com os conhecimentos teóricos da formação do coordenador pedagógico, entendemos ser uma árdua tarefa procurar analisar as concepções e as práticas efetivadas pela Coordenação Pedagógica do IFRR na viabilização da formação continuada em serviço dos professores. As argumentações, afirmações e contradições que constatamos, refletem as contribuições significativas das práticas desse profissional dentro da escola e as possibilidades de buscar meios que possam auxiliar nas discussões para viabilizar momentos de formação continuada de professores em serviço no âmbito escolar.

Como parte de um inconcluso processo de problematizar a atuação da CP, empreendemos uma análise a partir dos objetivos propostos e decidimos pontuar algumas considerações a respeito da prática da CP do IFRR. Procuramos verificar a materialidade do discurso atribuído no contexto desta CP, de modo a desvendar a concretude das relações dialógicas ao evidenciarem percepções acerca das especificidades da atuação desses profissionais.

De modo complementar, buscamos averiguar posicionamentos e ideologias específicas de cada fala, marcando com isso, a visão de discurso atribuída a esses profissionais. Isto é, o modo como às palavras são vozes representativas do discurso.

Esta investigação foi possível envolvendo primeiramente a fundamentação teórica sobre conceitos-chaves para a atuação da Coordenação Pedagógica através da revisão de literatura, e para as análises dos discursos obtidos por meio das entrevistas, nos orientamos pela teoria-metodológica da Análise de Discurso Crítica. Fairclough (2016) situa a linguagem além dos domínios puramente linguísticos, mas sim, de cunho social, político e histórico.

Ao enfatizar que as palavras e expressões (ditas) e (pré-ditas) se tornam enunciados no momento em que se concretizam e, dessa forma, os elementos interiores e exteriores ao domínio discursivo tomam forma e se ressignificam, pois fazem parte de interligados diálogos na grande cadeia comunicativa humana, buscamos considerar as especificidades nas percepções de cada sujeito

participante. Nesse sentido, nossa pesquisa não optou por descrever detalhadamente cada uma das possibilidades desenvolvidas pela ADC, aliás, longe de nosso propósito esgotar o assunto, pois compreendemos que abarcar uma análise completa jamais esgotaria tamanha complexidade que abrange o processo discursivo e a própria investigação científica.

Todavia, escolhemos descrever o processo discursivo das vozes dos entrevistados em contrapartida com os anseios das atribuições da CP no âmbito do IFRR, atendendo com isso, as premissas que as circunscrevem ao escopo de pesquisa através de seus discursos moldados ou não por ideologias. Nesta direção, a descrição do processo do discurso visto nos excertos apresentados é em seu nível fundamentalmente compreendido como o traço de uma representação de identidades que envolvem todos os atores sociais da CP e que acentua as discussões acerca do assunto abordado. Deste modo, caracterizamos essas vozes como sendo a constituição dos saberes específicos do Coordenador Pedagógico em sua ação específica, refletindo essa atuação nos momentos de formação continuada dos professores na escola.

Nesta perspectiva, nosso desenvolvimento permitiu ainda constatarmos plausível a percepção de que o traço discursivo é, com efeito, uma instituição social dada sua abrangência e importância no contexto profissional e social de cada indivíduo. A partir daí, foi exposto a abrangência capaz de assimilar as representações socioculturais próprias de cada um frente às questões apresentadas.

Pela análise discursiva presente no último capítulo, não somente confirmamos como também demonstramos a possibilidade das percepções sobre o mesmo assunto convergirem, representando com isso, as afirmações discursivas para o fortalecimento do espaço de trabalho do coordenador pedagógico, evidenciando as concepções próprias de formação pedagógica de cada sujeito, em que é relevante um setor destinado ao apoio didático-pedagógico e ocupado pelos profissionais específicos, que vão se construindo e reconstruindo diariamente pela prática no ambiente educativo.

De forma peculiar, os discursos proferidos agregaram conceitos e valores, e demonstraram o caminho percorrido para sua constituição através da dialogia presente no próprio discurso de cada entrevistado, acerca de suas práticas atreladas a formação em serviço de professores e a necessidade da abordagem do tema CTS não somente em sala de aula, mas também nos encontros formativos.

Ficou constatado que a CP desenvolve suas atribuições e tem como prática viabilizar encontros para a formação continuada de professores em serviço, sendo possível tratar dentro desses encontros diferentes temas necessários a educação, como o enfoque CTS. Devido aos objetivos e propostas de estratégias que apresenta, a CTS poderá contribuir no questionamento e crítica também de outros conhecimentos correlacionados em que o foco é contribuir com a alfabetização tecnocientífica, refletindo em favor de um contexto social mais crítico, humanitário e dialógico.

Deste modo, podemos considerar que os discursos são constatados através dos entendimentos, alguns momentos contrários entre ambos os entrevistados, mas que também revela um posicionamento que persiste em ser repetido ou cristalizado para fazer valer um ou outro modo de pensar sobre determinada prática, mas sempre convergindo com o compromisso pedagógico. É nisso, portanto, que presenciamos através da linguagem, como ela influencia e é influenciada constantemente por afirmações convergentes ou divergentes entre os sujeitos nas representações de seus diálogos.

O presente trabalho atingiu os objetivos propostos, respondendo ao problema de pesquisa, das reflexões iniciais sobre as práticas da CP e a promoção da formação continuada de professores em serviço, apontando a sua relevância e visibilidade perante a instituição. Ao analisarmos o desenvolvimento das práticas da CP podemos compreender efetivamente sua função pedagógica. Ao investigarmos se existem articulações por parte da CP no sentido de possibilitar ações formativas para os professores e se essas ações demonstram interesse em abordar o tema CTS, podemos constatar também sua preocupação com o fazer pedagógico comprometido, destacando que a função da CP na instituição tem parcela de contribuição com a prática docente.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para o surgimento de novos trabalhos acerca da temática abordada, que busquem desvendar ainda mais a cadeia discursiva que perpassa toda a linguagem humana, além da palavra dita ou escrita, para assim, assumir a concretude dos seus atos e por meio deles revelarem as vozes sociais e históricas de diferentes atores que compõem a escola.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO DÍAZ, J. A. Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias através de CTS. **Borrador**, n.13, p. 26-30, 1996a. Disponível em: <<http://www.campusoei.org/salactsi/acevedo2.htm>>. Acesso em: 20 junho 2019.

AFANASYEV, Alexandre. Fundamentos da Filosofia. Rússia: Edições Progresso, 1982.

ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 11-24.

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n. 1, p. 1-13, 2001.

AZEVEDO, Rosa O. M.; GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria C. da S.; GONZAGA, Amarildo M. **O enfoque CTS na formação de professores de Ciências e a abordagem de questões sociocientíficas**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPECÁguas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

BATISTA, Sylvia H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 7 ed. São Paulo, Loyola, 2009, p. 109-118.

BAZZO, Walter, A. **A pertinência de abordagem CTS na educação tecnológica**. Revista Ibero Americana, n.28, 2002. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie28a03.htm>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

_____. LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madri, Espanha: OEI, 2003.

_____. PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, J. L. S. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2014.

_____. **Ciência, Tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2018.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841

_____. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção1, n. 92, p. 11-12.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BUSTAMANTE, J. A integração da ciência, tecnologia e sociedade: o grande desafio da educação no século XXI. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 19, n. 39, p. 11-20, 1997.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical Discourse Analyses**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; p. 83-105.

CHRISTOV, Luiza H. S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.09-13.

_____, Luiza H. S. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.37-40.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 7 ed. São Paulo, Loyola, 2009, p. 53-66.

COSTA N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dez, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **A dialética do discurso**. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124>> Acesso em: 27 de julho de 2018.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução. UNB: Brasília. 2001 <https://pt.slideshare.net/praetece/discurso-e-mudana-social-norman-fairclough-52484831>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

_____. **Discurso e mudança social**. 2. ed. -Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338p. ; 21 cm.

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica.** Critical Discourse Analysis as a method in social scientific research. *Versão para o português:* Iran Ferreira de Melo. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>> Acesso em: 26 de julho de 2018.

_____. **Analysing discourse:** Textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Linguagem e poder.** London: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: Crise do capital e Metamorfose conceitual no campo Educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6 ed. São Paulo, Cortez, 2000. p.69-90.

FOWLER, R. et al. **Language and control.** London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 127-142.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015. p.17-24.

GARCIA, M. I. G; **Ciência, tecnología y sociedad:** uma introducción a Le Studio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: Editorial; Tecnos, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000400016&script=sci_abstract&tl ng=pt>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-Dialético como Enfoque Metodológico para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais.** Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriadoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf >. Acesso em: 18 de julho de 2018.

GONZÁLEZ GARCIA, M. I.; LOPEZ CEREZO, J. A.; LUJAN, J. L. **Ciência, Tecnología y Sociedad:** una introducción al estudio social de La ciencia y latecnología. 2 reimpressiones. Madrid: Tecnos, 2000.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História.** 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6.ed ver. E ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

_____. **Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social.** Revista ANDE, Goiânia, v.11, p.5-13, 1986.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LÓPEZ CEREZO, J. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. 2 ed. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; SENDIN, P. V.; CARGANO, D. F. (Orgs.). **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação.** 2 ed. Londrina –Paraná: IAPAR, 2004.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MAGALHÃES, Célia M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 228 p.: il.- (Estudos Linguísticos; 2).

MARTINS, Lúgia Maria. **As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** Disponível em: http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf em 01/07/2018.

MARTÍN GORDILLO, M. Metáforas y simulaciones: alternativas para lãs didácticas y La enseñanza de lãs ciencias. **Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciencias**, vol.2, n. 3, 377-398, 2003.

MEMBIELA IGLESIA, P. Una revisión Del movimiento educativo ciencia – tecnologia– sociedad. **Revista enseñanza de lãsciencias**, 1997, 15 (1), p. 51- 57.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.09-29.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.51-66.

NIEZER, T. M.; SILVEIRA, R. M. C.F.; FABRI, F. **Formação continuada e enfoque CTS: percepções de um grupo de professores de química.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em:<[http://www.revistaeducacion.educaciones/re350 /re350_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educaciones/re350/re350_09por.pdf)>.Acesso em: 29 de abril de 2018.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 7 ed. São Paulo, Loyola, 2009, p. 17-26.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. **História moderna e contemporânea.** São Paulo: Ática, 1992.

PINHEIRO, Nilceia A. M.; SILVEIRA, Rosemari M. C. F.; BAZZO, W. **O contexto científico-tecnológico e social acerca de uma abordagem crítico-reflexiva: perspectiva e enfoque.** In: Revista Iberoamericana de Educacion. n. 49/1, mar 2009. Disponível em: <www.rieori.org/deloslectores/2846maciel.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Loyola, 2003, p. 47-60.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2016.

ROMAN, M. D. **O Professor Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso Etnográfico.** 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2001.

SANTOS, W. L.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 4, p. 28-34, 1996.

SANTOS. I. S. O. **Coordenação Pedagógica e Gestão Democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2013.

SANTOS, M. P. **História da Supervisão Educacional no Brasil: Reflexões sobre política, pedagogia e docência.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática.** Educação em Revista, Marília, 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3285>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica.** Revista Imagens da Educação, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881>>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

SARMENTO, M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola, 2000, p. 63-69.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. 1981.

_____. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In SAVIANI, D.; FERREIRA, N. S.C. (Orgs.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação*. São Paulo: Cortez, 1999.p.13-88.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, São Paulo, 2013.

_____. **Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo**. Revista ANDE, São Paulo, n.9, p.27-28, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. L. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Cenários Para um Currículo com Enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (Cts A)**. In: VIII Simpósio de Dissertações e Teses do PPGE-UNIMEP, 2008, Piracicaba. VIII Simpósio de Dissertações e Tese, 2008.

SILVA, J. L.; TORRES, I. C.; ALVES, F. M. D. **Alfabetização científica e tecnológica: uma necessidade à formação docente**. Revista EDUCITEC, número 06, p. 42-50, 2017.

SOUZA, F. S. **A formação continuada e sua interface na atuação docente no Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari**. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 7 ed. São Paulo, Loyola, 2009, p. 27-340.

TONET, I. **Método científico**: Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 7 ed. São Paulo, Loyola, 2009, p. 45-51.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

UNESCO. **Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005. 232 p.

VEIGA, Ilma P. A. Escola: **Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica: O texto como material de pesquisa)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2016.

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENADORES
PEDAGÓGICOS-CP E EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA-ESEP).**

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		2) FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nome (opcional); Faixa etária; Gênero; Cargo/função; Campus.		Formação Inicial: Graduação; Instituição; Ano de conclusão. Formação Continuada (Qualificação): Especialização; Mestrado; Doutorado.	
3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
Atuação na docência: _____ anos. Tempo de atuação como servidor no IFRR: _____ anos Tempo de atuação como Coordenador Pedagógico no IFRR: _____ anos. Nível de ensino em que trabalha no momento: () Ensino Técnico () Ensino Superior			
EIXO 1	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP)		
1) Descreva brevemente sua concepção sobre CP e quais práticas são inerentes a serem desempenhadas por este setor. 2) Descreva brevemente como acontece efetivamente a prática da CP e quais são as ações desenvolvidas por este setor. 3) Você considera que o trabalho da CP tem contribuído para a prática docente? 4) Você considera necessário que a composição da CP seja constituída por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE)?			
EIXO 2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO		
1) Qual a sua concepção sobre formação continuada dos professores em serviço? 2) Você considera que a CP viabiliza a formação continuada dos professores em serviço? De que forma? 3) Havendo encontros de formação, como são definidas as temáticas a serem trabalhadas nesses encontros? 4) Quais temas já foram abordados nos encontros com os professores? () Avaliação da aprendizagem () Prática pedagógica (Didática) () Planejamento docente () Educação inclusiva () Relação professor – aluno () Metodologias de ensino () Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)			

EIXO 3	CIENCIA, TENOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)
<ol style="list-style-type: none">1) Na sua concepção, o que é CTS?2) Houve algum momento em que você participou da abordagem da temática CTS no IFRR?3) Na sua concepção, a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade interagem entre si? Exemplifique se possível.	