

CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS AT THE CENTRO PAULA SOUZA REGARDING THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

CONCEPCIONES DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS DEL CENTRO PAULA SOUZA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3337-6824>

Maria José Cardozo Alves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-3436>

Resumo: Neste artigo busca-se apresentar as concepções de coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza, quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional, visando por meio de suas práxis, contribuições para indicações de diretrizes e/ou indicadores nos documentos internos do CPS que possam subsidiar a gestão pedagógica. Desta forma, o objetivo do estudo consistiu em compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória numa perspectiva fenomenológica. O percurso metodológico consistiu na aplicação de questionário aberto, *on-line* e análise textual discursiva. Os participantes da pesquisa foram 13 CP do CPS. O software IRaMuTeQ contribuiu para a realização da análise textual por meio da conexão entre as expressões nos grafos gerados. Por meio da nuvem de palavras e análise de similitude foi relacionada a inferência das palavras e suas correlações. Foi possível considerar que estes profissionais têm a percepção de que as metodologias ativas são elementos fundamentais para uso nos cursos técnicos profissionalizantes, porém, não compreendem a importância das políticas educacionais para auxiliar sua função na condução do uso de metodologias ativas. A ausência de falas em volta do assunto políticas educacionais é um

indicativo de que os CP precisam ter maior contato com esta importante vertente, assim, por meio da consciência da importância das políticas educacionais, possam contribuir com a criação de diretrizes norteadoras.

Palavras-chave: Concepções. Políticas Educacionais. Educação Profissional. Micropolítica.

Abstract: This article seeks to present the conceptions of pedagogical coordinators at the Centro Paula Souza, regarding the use of active methodologies in professional education, aiming, through their practices, for contributions to indications of guidelines and/or indicators in the internal documents of the CPS that may support the pedagogical management. Thus, the objective of the study was to understand how the pedagogical coordinators understand educational policies for professional education regarding the implementation of active methodologies in the technical courses offered by the CPS. This is qualitative exploratory research in a phenomenological perspective. The methodological approach consisted of applying an open, online questionnaire and discursive textual analysis. Survey participants were 13 CP of the CPS. The IRaMuTeQ software contributed to carry out the textual analysis through the connection between the expressions in the generated graphs. Through the word cloud and similarity analysis, word inference and their correlations were related. It was possible to consider that these professionals have the perception that active methodologies are fundamental elements for use in professional technical courses, however, they do not understand the importance of educational policies to assist their role in conducting the use of active methodologies. The absence of speeches around the subject of educational policies is an indication that PCs need to have greater contact with this important aspect, thus, through awareness of the importance of educational policies, they can contribute to the creation of guiding directives.

Keywords: Conception. Educational Policies. Professional education. Micropolitics.

Resumen: Este artículo busca presentar las concepciones de los coordinadores pedagógicos del Centro Paula Souza, en cuanto al uso de metodologías activas en la formación profesional, buscando, a través de sus prácticas, aportes a las indicaciones de lineamientos y / o indicadores en los documentos internos de la CPS que puede apoyar la gestión pedagógica. Así, el objetivo del estudio fue comprender cómo los coordinadores pedagógicos entienden las políticas educativas para la formación profesional en cuanto a la implementación de metodologías activas en los cursos técnicos que ofrece la CPS. Se trata de una investigación exploratoria cualitativa en una perspectiva fenomenológica. El abordaje metodológico consistió en aplicar un cuestionario online abierto y análisis textual discursivo. Los participantes de la encuesta fueron 13 PC de la CPS. El software IRaMuTeQ contribuyó a realizar el análisis textual mediante la conexión entre las expresiones en los gráficos generados. A través de la nube de palabras y el análisis de similitudes, se relacionó la inferencia de palabras y sus correlaciones. Se pudo considerar que estos profesionales tienen la percepción de que las metodologías activas son elementos fundamentales para su uso en los cursos técnicos profesionales, sin embargo, no comprenden la importancia de las políticas educativas para ayudar a su rol en la conducción del uso de metodologías activas. La ausencia de discursos en torno al tema de las políticas educativas es un indicio de que los PC necesitan tener un mayor contacto con este importante aspecto, por lo que, a través de la conciencia de la importancia de las políticas educativas, pueden contribuir a la creación de directrices rectores.

Palabras clave: Concepciones. Políticas educativas. Educación profesional. Micropolítica.

1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica deve possibilitar espaços coletivos de reflexão para criação da identidade das características didático-pedagógicas que nortearão o trabalho dos docentes na condução das atividades escolares junto aos discentes. “A dimensão reflexiva na coletividade oportuniza o resgate do saber do professor. Dessa maneira, novas cons-

ciências são despertadas e motivadas a assumir tarefas num nível mais complexo e crítico” (SILVA, 2018 p. 3).

A este profissional compete proporcionar aos docentes, formações continuadas e suporte necessário para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Sousa, Nascimento e Moraes (2020), citam que a coordenação pedagógica atua no processo de ensino e aprendizagem tanto na supervisão de avaliações dos processos, quanto no aspecto da metodológico de ensino e aprendizagem, de forma a articular os saberes docente em formações continuadas, planejamento, acompanhamento e orientação da equipe.

Entende-se que o coordenador pedagógico é o agente facilitador para que a aprendizagem discente se concretize de forma a dar o significado necessário no processo de sua formação. Para isso, parte-se da importância deste segmento em atuar junto a formação da prática docente. Segundo Pinto (2011, p. 156) “Ao destacar a prioridade da coordenação em assistir o professor, o princípio presente é que quanto mais bem encaminhada a atividade docente, melhor a aprendizagem do aluno.

Este estudo tem caráter qualitativo e base epistêmica na perspectiva fenomenológica. Sua abordagem vai ao encontro de compreender o fenômeno por meio da interpretação das descrições dos sujeitos da pesquisa e transpor suas percepções (GARNICA, 1997).

A vivência e experiências adquiridas na área em que atua possibilita ao profissional contribuir com saberes mediante suas percepções do fenômeno e contexto a ser analisado. Segundo Josgrilberg (2015), esse saber atua de forma intencional a um objeto de interesse possibilitando um ideário em sua essência. Desta forma, a pesquisadora e participantes não são neutros no processo investigativo, suas percepções visam contribuir com o fenômeno em que acreditam.

A análise textual discursiva (ATD) foi escolhida por ser um tipo de análise que através da leitura dos textos possibilita que o pesquisador exerça uma atitude fenomenológica a qual possa valorizar a perspectiva do outro - no caso dos participantes da pesquisa- e colocar “entre parênteses” suas próprias ideias (MORAES, 2003) A argumentação na análise textual discursiva, parte de experiências vividas pelo pesquisador que possibilita por meio de sua práxis construir ou reconstruir a compreensão do fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (MORAES, p. 192, 2003)

Conforme Moraes e Galiazzi (2020, p. 191) contextualiza “O processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica”. As expressões e significados coletivos construídos subjetivamente são valorizadas para contribuir a compreensão e interpretação do fenômeno pelo pesquisador.

Segundo Mainardes (2006), os protagonistas que atuam na área da educação, podem contribuir na construção de diretrizes norteadoras para as políticas públicas educacionais por meio do contexto de sua prática, a nível da micropolítica. Desta forma, é trazida a realidade pelos coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza (CPS), Núcleo Regional de Marília, atores que no entendimento do fenômeno, podem contribuir com a fundamentação dos princípios que a pesquisadora acredita.

O Regimento Comum das escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) determina em seu artigo 25 que “A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático pedagógico do processo de ensino e aprendizagem” (CEETEPS, 2013, não paginado).

Parágrafo único - Cabe à Coordenação Pedagógica, além do previsto em documento próprio do CEETEPS:

- 1 – planejar as atividades educacionais;
- 2 – coordenar com a Direção a construção do Projeto Político-Pedagógico;
- 3 – promover a formação contínua dos educadores;
- 4 – coordenar atividades pedagógicas;
- 5 – orientar ou assistir o orientando individualmente ou em grupo;
- 6 – implementar a execução do Projeto Político-Pedagógico; e
- 7 – avaliar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (CEETEPS, 2013 não paginado).

A coordenação pedagógica (CP) é um elo fundamental para viabilizar um processo de ensino e aprendizagem significativo ao educandos que perpassa desde a formação docente à realização de atividades pedagógicas na rotina escolar. Sendo ainda responsável por todo planejamento e implementação do projeto político pedagógico¹ (PPP) anual de sua Unidade.

Diante do exposto o estudo tem como objetivo compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo tem abordagem qualitativa, visando por meio da compreensão da prática vivenciada por coordenadores pedagógicos do CPS, regional de Marília, quanto ao uso de metodologias ativas nos cursos técnicos.

Segundo Trivinos (1992) nos estudos do tipo exploratórios o pesquisador aprofunda seu conhecimento em torno de determinado problema, geralmente por meio de uma

1 O PPP Projeto Político Pedagógico é um documento atualizado anualmente anexo ao PPG (Plano Plurianual de Gestão) que tem vigência de 5 anos nas Unidades de Ensino do Centro Paula Souza.

hipótese levantada. O pesquisador ao planejar um estudo exploratório, cogita encontrar elementos que fundamentem sua teoria ao trabalhar com uma população que o possibilite determinados resultados, podendo ser utilizados instrumentos para a coleta dos dados.

A análise qualitativa realizada numa perspectiva fenomenológica, busca trazer significados a pesquisadora em sua investigação, por meio da compreensão dos fenômenos a qual está imersa e faz parte ativa. Não sendo possível dissociar-se dela, tem a pretensão de construir resultados por meio de um contexto natural a sua experiência prática e dos participantes do estudo (GARNICA, 1997).

A análise de dados foi mediante ATD, por ser um método que possibilita ao pesquisador mediante leitura dos textos, atribuir significados a partir de seus próprios conhecimentos e teorias, fundamentando a pesquisa e contribuindo com o processo da análise textual. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, p. 193, 2003).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é um método exigente para o pesquisador, demanda adensar no processo investigativo de forma a estar disposto a reconstruir constantemente o movimento entre o entendimento de ciência e de pesquisa e suas compreensões do fenômeno que investiga.

2.2 PARTICIPANTES

O estudo busca trazer a importância que as políticas públicas educacionais têm, para viabilizar o uso sistemático de metodologias ativas na educação profissional. Partindo da vivência da pesquisadora e dos participantes, o questionário aplicado visa trazer a compreensão dos demais CP da regional, visando a identificação de estratégias, a partir das perspectivas subjetivas deste grupo, levando em consideração suas práxis.

A intencionalidade é um dos fundamentos fenomenológicos que traz importância para o sujeito na construção do conhecimento pelo sentido intencional “de criar o mundo, de sentido das coisas”, sendo vivência e consciência ideias básicas nesta filosofia (TRIVINOS, 1992). Josgrilberg (2015 p. 7) relata: “Partimos de um saber, um saber originário dado em nossa vivência intencional” e “[...] a riqueza dessa experiência permite uma investigação do sentido das coisas[...]”. A fenomenologia reforça a importância do “sentido das coisas” e nossa relação com elas para trazer, por meio da experiência, significados e intenções nas investigações realizadas.

Foram convidados, 22 coordenadores pedagógicos da instituição, pertencentes ao Núcleo de Supervisão Regional de Marília, sendo que deste total, 13 CP participaram do estudo.

O quadro 7, traz o perfil dos participantes do estudo a fim que estes dados possam contribuir com a análise realizada.

Quadro 7 – Perfil dos participantes

Código	Idade	Formação	Tempo atuação no CPS	Tempo de experiência na CP	Outras funções desenvolvidas
CP 1	47 anos	- Administração de Empresas - Pós-graduação em liderança e gestão de talentos humanos - Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Licenciatura (Esquema I em Administração)	20 anos	8 meses	- Direção 8 anos e meio - Coordenadora de Curso 6 anos - Coordenadora de estágio 10 anos
CP 2	47 anos	- Ciências físicas e biológicas (licenciatura curta). - Química licenciatura plena - Cursando pós-graduação em Curso Superior no novo formato	30 anos	1 ano	- Coordenação de curso 5 anos
CP 3	37 anos	- Licenciada em Matemática pela - Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá.	15 anos	2 anos	-Coordenadora de Curso 8 anos - Coordenadora do Projeto da Microsoft - 2 anos - Coordenadora de Classe Descentralizada 1 ano
CP 4	71 anos	- Licenciatura em História.	27 anos	14 anos	- Coordenadora de curso 10 anos
CP 5	48 Anos	- Licenciatura Plena em Química	16 anos	6 anos	Coordenadora de curso 4 anos Coordenadora Clickideia 2 anos
CP 6	62 anos	- Ciências com Habilitação em Matemática e Física	26 anos	6 anos	- Coordenação de Curso 5 anos
CP 7	37 anos	- Nutrição - Pedagogia - Pós em Gastronomia e Gestão de serviços de alimentação	15 anos	4 anos	- Coordenadora de curso 4 anos - Coordenadora de Classe Descentralizada 4 anos
CP 8	47 anos	- Direito - Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil - Licenciatura em Direito - Mestrado em Ciências Públicas	10 anos e 08 meses	1 ano e 11 meses	- Responsável projetos pedagógicos 6 anos Coordenação de curso 2 anos e 7 meses

CP 9	60 anos	- Licenciatura em Ciências Sociais, - Geografia - Pedagogia	19 anos e 8 meses	5 anos	- Coordenadora de curso
CP 10	44 anos	- Graduação em Pedagogia - Graduação em Informática - Pós-graduação em Educação - Pós-graduação em Banco de Dados Mestrado em Informática	14 anos e 8 meses	8 anos	Coordenação de Curso 4 anos
CP 11	47 anos	- Processamento de dados - Licenciatura em informática -Licenciatura em pedagogia - Especialista em Informática em Educação, - Especialista em neuro aprendizagem, - Especialis- ta em ensino de jovens e adultos (EJA)	21 anos e 9 meses	14 anos	- Supervisão regional 1 ano
CP 12	32 anos	- Licenciatura em Química - Bacharel em Química Industrial - Especialista em Química Ambiental	9 anos e 7 meses	10 meses	- Coordenador de Curso 7 anos
CP 13	47 anos	- Tecnóloga em Processamento de Dados - Especialista em Uso Estratégico das Tecnologias em Informação - Licenciada em Informática - Mestre em Ciência da Informação	19	6 anos 8 meses	- Coordenação de Curso 7 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A idade média dos participantes é de 48 anos, este dado junto ao tempo médio de atuação no Centro Paula Souza, que é de 19 anos, nos indica certas vivências e experiências que podem incidir sobre as respostas dos participantes.

Quanto ao tempo de experiência na coordenação pedagógica em média são 5 anos, variando entre muito experiente como o CP 4 e CP 11, que tem 14 anos de CP e coordenadores com menos tempo de atuação como CP 1, CP 2 e CP 12. Vale destacar que os participantes com pouco tempo de atuação na CP, tem grandes experiências em outras funções que atuam diretamente com os CPs, como coordenadores de curso e direção. Conforme indicado no Regimento Comum do CPS no artigo 26, as coordenações de cursos integram a coordenação pedagógica, sendo os dois segmentos responsáveis por planejar e coordenar atividades educacionais e pedagógicas, executar o Projeto Político Pedagógico mediante as ações planejadas, além de controlar as atividades docentes nas diretrizes didático-pedagógicas. Portanto, mesmo os coordenadores com pouco tempo de atuação na CP, tem experiências em funções correlatas que não desabona o registro de suas respostas no questionário aplicado.

Quanto a formação acadêmica, 3 coordenadores pedagógicos são Mestres, 9 pós-graduado (*lato sensu*) e 4 indicaram ter formação em pedagogia. Vale destacar que estes não são pré-requisitos para ser coordenador pedagógico no CPS. Conforme indica na Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015, no artigo 2º, para se inscrever como professor coordenador de projetos responsável pela coordenação pedagógica deve preencher os requisitos:

- I. Ser docente contratado por prazo indeterminado.
- II. Estar em exercício no CEE-TEPS por no mínimo três (03) anos.
- III. Ter experiência de pelo menos dois (02) anos em atividades de suporte pedagógico, comprovadas documentalmente.
- IV. Ser portador de licenciatura.
- V. Estar qualificado em processo específico (SÃO PAULO, 2015)

Conforme acima contextualizado, quanto ao tempo de atuação na coordenação pedagógica pelos participantes, a deliberação 20, indica que para se inscrever para atuar na função, deve ter no mínimo dois anos de experiência em atividades de suporte pedagógico.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário aberto *on-line* (apêndice 2) por meio da ferramenta *Microsoft Forms*. Trivinos (1992), propõe algumas normas quando o pesquisador trabalha com determinados instrumentos, como neste estudo, o questionário aberto. O pesquisador deve ter um levantamento prévio teórico, do que pode

surgir como respostas, embasamento do conhecimento da abordagem trazida e abertura ao aperfeiçoamento de novos conhecimentos que possam ser adquiridos ao longo da análise do estudo. Propõe ainda que, as perguntas do questionário entre duas a cinco, são suficientes. Devem ser claras numa linguagem adequada ao público respondente e apontar as ideias centrais do problema de investigação, pois é necessário levar em conta que isso demandará tempo e esforço dos participantes.

A opção pela aplicação do questionário de forma *on-line* se deu por estarmos vivenciando a pandemia causada pelo vírus Covid-19, sendo necessário cumprir com os decretos estaduais e municipais de isolamento e distanciamento social. Outro fator considerado foi a localidade dos participantes do estudo, visto que os coordenadores residem em diferentes cidades pertencentes a região de Marília.

O primeiro contato para apresentar a proposta do estudo e convidar os coordenadores a participarem, foi realizada no dia 22 de outubro de 2020, por meio da rede social *WhatsApp*, em um grupo a qual os 22 CP da regional participam.

Em 13 de maio de 2021, foi firmado o Termo de Anuência Institucional a qual o Centro Paula Souza autorizou a realização do estudo. No dia 22 de junho o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unoeste sob nº CAAE 47149421.1.0000.5515.

Novo contato junto aos 22 CP, foi realizado no dia 01 de julho de 2021, desta vez individualmente para reiterar o convite, esclarecer como se daria a participação e realização do questionário. Juntamente foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3) para apreciação. O termo também foi anexado ao questionário *on-line*, sendo que para avançar e responder as questões propostas, foi necessário clicar em “aceito os termos”, caso o participante não aceitasse, ao clicar em “não aceito os termos” não era possível dar prosseguimento nas respostas, nenhum caso como este ocorreu, os 13 participantes que se propuseram a participar, deu o aceite para o TCLE e responderam ao formulário. Na ocasião também foi enviado o link do questionário: <https://forms.office.com/r/BTb8LUU4bN>, ficou aberto no período de 01 a 08 de julho para receber as respostas. Neste período, participaram 10 CP, na intenção de aumentar o número de participantes e consequente qualidade na análise dos dados, novo pedido de participação foi realizado no dia 10 de agosto, o questionário foi reaberto para recebimento das respostas no período de 10 a 18 de agosto, neste período, mais 3 CP se dispuseram a participar do estudo.

No dia 28/10/21 foi enviado por e-mail aos participantes, um questionário para traçar o perfil (apêndice 4), sendo respondido no período de 28/10 a 03/11, visto que estes dados são importantes para o contexto da análise. Os participantes retornaram o e-mail com o questionário respondido e o anexo do PPG de sua Unidade em formato *pdf* para elaboração da contextualização.

2.3.2 Procedimentos de análises de dados

A análise dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário aberto, foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva. A escolha de questionário aberto se deu, pela pesquisadora considerar como elemento fundamental a participação dos coordenadores pedagógicos na investigação. Segundo (Trivinos, 1992), este método reúne as características e experiências dos participantes. De grande interesse no processo para fundamentar o saber científico e presunções acerca das percepções dos CP quanto as políticas educacionais para uso de metodologias ativas na educação profissional.

O corpus da análise textual foi constituído das respostas a cinco questões dos 13 CP participantes. Segundo Moraes (2003), a partir da análise dos textos é construído significados em relação aos fenômenos investigados. Os textos não só carregam um significado, mas também são significantes, o que exige do pesquisador a construção dos sentidos com base em seu ponto de vista e embasamento teórico.

O corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES, p. 194, 2003).

Moraes e Galiuzzi (2020, p. 67), reforça a necessidade de impregnação intensa do pesquisador com os dados e informações do corpus analisado para a compreensão dos fenômenos estudados.

O corpus foi categorizado conforme a metodologia indicada por Moraes (2003) por meio da desconstrução e unitarização em quatro unidades de análises. A unidade de análise 1 corresponde a questão 1 “ No contexto do CPS são abordados estudos ou análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto a gestores e professores? Se sim, de que maneira é feito esse trabalho?” As unidades de análise 2 e 3 correspondem as respostas das questões 2 e 3, descritas respectivamente: “De que maneira a gestão pedagógica pode auxiliar o CPS na criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional?”; “De acordo com a sua experiência, de que maneira as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional, poderiam subsidiar o seu trabalho na gestão pedagógica de cursos?”. A unidade de análise 4, corresponde as respostas da questão 4 e 5, respectivamente: “De que forma a aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes?”; “De que forma o uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional que prepare o educando em uma formação reflexiva e problematizadora?”. O quadro 8 apresenta a categorização por unidade de análise.

Moraes e Galiuzzi (2020, p. 103) contextualiza que “No processo de análise e de categorização é preciso considerar a importância dos conhecimentos tácitos do pesquisador, tendo o processo neles seus fundamentos”.

Quadro 8 – Categorização das unidades de Análise por Eixo

Eixo 1	Análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas.
Eixo 2	Gestão pedagógica e criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas no CPS
Eixo 3	Experiência de gestão pedagógica e políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional
Eixo 4	Aplicação de metodologias ativas e condução pedagógica e contribuição para a formação reflexiva na educação profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foi realizada leitura rigorosa e aprofundada do corpus, buscando a compreensão do fenômeno pesquisado, que após a categorização, facilitou a análise do significado das unidades investigadas com base no objetivo do estudo.

O *software* IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires “Interface R para análises Multidimensionais de Textos e Questionários”) foi utilizado para contribuir com a análise. É um *software* livre e gratuito utilizado para realizar análises qualitativas de textos, podendo ser utilizado sobre tabelas, indivíduos e palavras, segundo Camargo e Justo (2018). A opção pela utilização do software se deu por possibilitar diferentes formas de análises e dar confiabilidade às discussões do estudo, com ferramentas visuais que contribuíram com a análise qualitativa exploratória mediante análise de discurso. “O pesquisador continua sendo o condutor da pesquisa, e seu papel é valorizado pelo *software* IRaMuTeQ, o qual possibilita a interpretação dos resultados já processados com rigor científico (SOUZA et al, 2018).

Camargo e Justo (2018), recomenda que uma análise cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário, o corpus seja composto pelo conjunto de respostas por questão, a fim de garantir o refinamento do eixo abordado para cada uma delas. Cada eixo analisado corresponde a uma questão, com exceção das questões 4 e 5 que correspondem ao mesmo eixo (4) devido a pesquisadora entender ser adequado para realização do refinamento dos dois eixos. Trivinos (1992 p.177) também recomenda que este tratamento inicial quando aplicado questionário aberto, seja de forma a analisar a questão 1, posteriormente 2 e assim por diante.

Para inserção dos dados no *software* IRaMuTeQ, o corpus foi preparado para atender aos parâmetros necessários para realização da análise textual conforme a interface determina. Cada texto dentro do corpus foi separado por “linhas de comando” utilizando quatro asteriscos (***) no início, seguidos das variáveis “*que_” (seguido do número da questão), e *CP_” (seguido do número do participante), conforme apêndice 5. A definição das linhas de comando foi com base na classificação da corpora textual como corpus monotemático,

com segmentos de texto (ST)² curtos, que geralmente são obtidos em respostas curtas às questões.

Foi realizada leitura de cada corpus para revisão e adequação dos textos a serem processados pelo programa. Foi retirada as perguntas, deixando somente as respostas dos participantes, foi corrigido palavras com hífen, substituindo por “_”; foi retirado caracteres como reticências, apóstrofo e asterisco - que só pode ser utilizado para criação das linhas de comando - .

Os arquivos de cada corpus foram salvos em documento de texto do tipo *Open Office* com codificação “txt” e “UTF-8”.

Dentre os tipos de análise que o IRaMuTeQ possibilita elegeu-se a nuvem de palavras e análise de similitude como suporte para as discussões de cada eixo. Considerando o objetivo do estudo, estas duas formas de análise auxiliam na convergência entre as falas dos participantes por meio de sua conexão.

As nuvens de palavras são representação gráfica, visuais, que dentro da análise de um texto mostra a frequência de suas palavras. Visualmente no gráfico gerado, as palavras mais importantes são destacadas diferenciando por fontes de vários tamanhos que depende do grau de sua importância no contexto, sendo as mais relevantes colocadas no centro (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

Camargo e Justo (2018), relata que a nuvem de palavras é uma análise lexical bem simples, com representação gráfica, porém, do ponto de vista de uma análise inicial, é muito interessante, pois fornece a ideia inicial do conteúdo do corpus.

Segundo Marchand e Ratinaud (2012), Camargo e Justo (2018) a análise de similitude possibilita a identificação de coocorrências e conexão entre as palavras, por meio da teoria dos grafos. Este tipo de análise é muito utilizado para descrever representações sociais utilizando o método de levantamento de dados por meio de questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

EIXO 1 - ANÁLISES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O eixo 1, corresponde as repostas dos 13 CP a questão 1. Foi inserido no software IRaMuTeQ que criou as seguintes descrições de forma automática: 13 textos, separados em 14 segmentos de texto (ST). Emergiram 270 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 155 palavras distintas e 177 com uma única ocorrência. Vale ressaltar que as

² Segmentos de textos (ST) são os ambientes das palavras, dimensionadas pelo software ou próprio pesquisador em função do tamanho do corpus, com aproximadamente 3 linhas (CAMARGO e JUSTO, 2018).

respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

A figura 2 mostra o resultado da nuvem de palavras geradas para o eixo, destacando ao centro do grafo gerado as palavras: “sim”, “capacitação” e “reunião”. A nuvem de palavras conforme relata Camargo e Justos (2018) apontou a ideia central do texto, gerando os primeiros apontamentos a serem analisados.

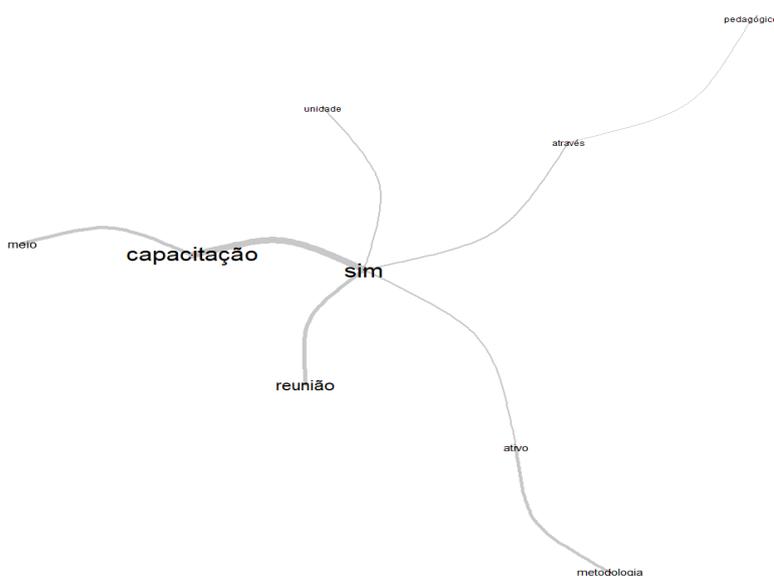
Figura 2 – Nuvem de palavras eixo 1.



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

A figura 3 mostra a análise de similitude do eixo 1, obtida com o *software* IRaMuTeQ, que demonstra com base na teoria dos grafos a identificação das ocorrências entre as palavras e a conectividade entre elas.

Figura 3 – Análise de Similitude eixo 1



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Na análise do eixo 1, é possível observar que três palavras se destacam no discurso entre os CP: “sim”, “capacitação” e “reunião”, - palavras estas, também indicadas pela nuvem de palavras como as mais relevantes -. Delas se ramificam outras expressões significativas como “metodologia” e “ativa”.

Este eixo tem por finalidade verificar se o CPS viabiliza capacitações que abordam as políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas. O cerne da questão está em suscitar o embasamento político-teórico dos envolvidos diretamente pela implantação das metodologias ativas, tendo em vista que a fundamentação epistêmica contribui para um melhor entendimento e direcionamento das ações pedagógicas nas Unidades de Ensino.

Pode-se observar que, de forma geral, os discursos dos participantes evocam a realização de capacitações voltadas ao uso de metodologias ativas pelo Centro Paula Souza e/ou Unidades de Ensino. Porém, não fica evidenciado nas falas que nestas capacitações para o uso de metodologias ativas, seja abordada a temática de políticas educacionais. Na percepção que as expressões trazem, observa-se que o tema de uso das metodologias ativas é abordado de forma a realizar treinamentos para aprendizado e disseminação da prática aos demais docentes da equipe escolar, conforme exemplificado nas falas dos CP 6, 8 e 11.

CP6: “Esse trabalho é feito em reuniões pedagógicas, onde são discutido textos, para reflexão. Indicado link de vídeo para veiculação, discussão e reflexão.”

CP8 “Sim. Os estudos e análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto aos gestores e professores são abordadas em reuniões realizadas pelo Núcleo Regional de Marília bem como pelo Centro Paula Souza visando a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas. Importante destacar que as capacitações e estudos foram intensificados no último ano em razão da pandemia da Covid que assola o Brasil e o mundo”.

CP11 “Foi realizado por meio de capacitações demonstrando aos professores as metodologias ativas, exemplos de aplicação e solicitação que usassem pelo menos uma metodologia ativa em seu plano de trabalho”.

Esta vertente nos possibilita inferir sobre vários aspectos: que nos treinamentos e capacitações realizadas, o tema do uso de metodologias ativas é abordado com enfoque para aprendizado, utilização e socialização. A abordagem das políticas educacionais para a temática não parece estar presente nas discussões proporcionadas em reuniões e/ou capacitações. Outra vertente observada é que se a abordagem das políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias na educação profissional não é de conhecimento dos responsáveis por sua implementação, logo se vê, que existe uma grande lacuna entre o conhecimento das políticas educacionais e “lugar de fala” dos participantes.

Mainardes (2016), contextualiza que no contexto da prática os profissionais atuantes na educação podem contribuir com a elaboração de diretrizes norteadoras. Para se alcançar este “lugar de fala” se faz necessário ter conhecimento teórico para embasar a prática

deste segmento na implementação de políticas educacionais junto ao CPS, segmento este, que é responsável pela condução das atividades pedagógicas das Unidades de Ensino.

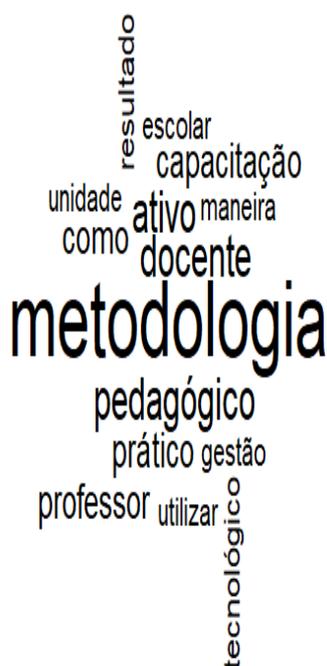
O conhecimento das políticas educacionais existentes para a educação profissional por parte das gestões escolares, contribui para diminuir o dualismo histórico entre ensino médio e educação profissional e formação puramente técnica para o trabalho, voltado ao crescimento econômico do país, conforme aponta Sala e Brancatti (2017). Diretrizes norteadoras nas políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional podem contribuir sobremaneira com a gestão pedagógica no favorecimento de uma formação reflexiva e problematizadora.

EIXO 2 - GESTÃO PEDAGÓGICA E CRIAÇÃO DE DIRETRIZES NORTEADORAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CPS.

O eixo 2, foi inserido no software IRaMuTeQ, que criou as seguintes descrições de forma automática: 13 textos, separados em 13 segmentos de texto (ST). Emergiram 301 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 169 palavras distintas e 120 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto igual ao número de textos.

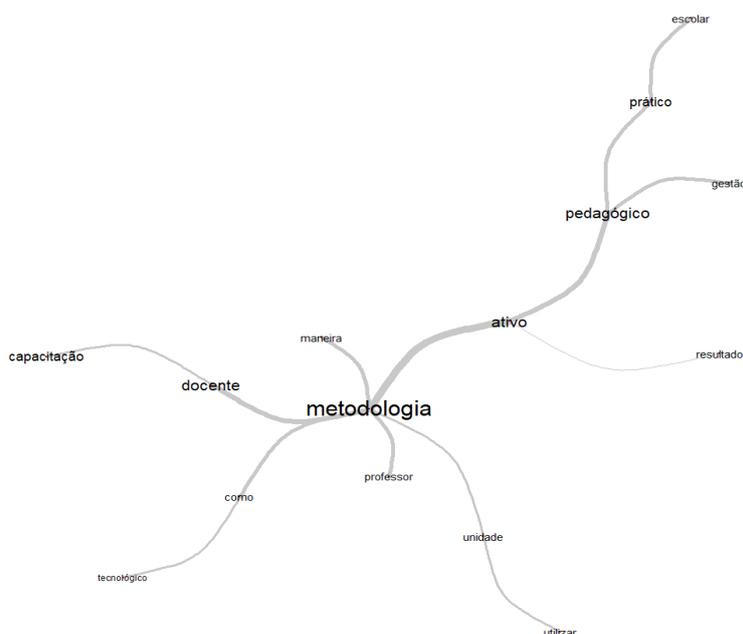
A nuvem de palavras gerada pelo software, de forma visual, deixou em destaque ao centro, conforme figura 4, as palavras: “metodologia”, “docente”, “pedagógico”, “ativo” e “prático”; a qual a análise de similitude demonstrou a conexidade entre os termos (figura 5).

Figura 4 – Nuvem de palavras eixo 2



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 5 – Análise de Similitude eixo 2.



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Conforme observado no gráfico gerado pela interface, na análise de similitude do eixo 2, os resultados indicam a conexão entre os termos “metodologia – docente e capacitação”, “metodologia - ativo e pedagógico”, “pedagógico – gestão escolar e prática”.

O eixo 2, busca identificar junto aos CP como este segmento dentro das Unidades de Ensino, mediante de sua prática, visualizam sua contribuição junto ao CPS na elaboração de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional.

É possível observar que os CP não têm clareza de como esta proposição pode ser suscitada. Os termos mais evidentes gerados pelos grafos, indicam um olhar de suas contribuições no contexto da prática junto aos docentes de suas Unidades, ou seja, acreditam que são responsáveis por disseminar aos docentes o aprendizado do uso das metodologias, o que está correto; porém, não são capazes de identificar numa visão mais ampla, como sua prática na gestão pode contribuir com a criação de diretrizes a nível institucional. Podemos visualizar esta vertente nas falas:

CP1 “Indicando metodologias ativas para serem oferecidas como capacitação e contribuindo com essas práticas pedagógicas junto a equipe docente”.

CP3 “Orientando, incentivando e dando suporte aos docentes durante a pesquisa, desenvolvimento e execução. De maneira a apoiar e incentivar o uso dessas metodologias”.

CP4 “Socialização de conhecimento, incentivo aos professores para aplicação dessas metodologias e orientações aos docentes”.

O CP12 trouxe uma fala que mais se aproxima do que se espera para a questão. Mediante a prática da gestão pedagógica - espera-se que este seguimento tenha conhecimento de todo o contexto da Unidade -, poderiam contribuir com a indicação de quais metodologias ativas seriam mais indicadas para cada habilitação ou eixo tecnológico.

CP12 “Como a gestão pedagógica esta atuante dentro da unidade, esta pode realizar uma análise real do cenário e dizer quais as principais necessidades para nortear metodologias ativas, vendo quais e como melhor se encaixam em cada habilitação/eixo tecnológico”

A consideração desta fala foi com base a um princípio de estratégia sugerida pelo CP. Porém, acredita-se que não há uma única forma, um único método ideal para cada habilitação para proporcionar ao educando a formação por competências esperada para o perfil profissional. Conforme Carbonell (2002 p. 72), a escolha do método deve levar em consideração além de como ensinar, como se aprende para que o objetivo de aprendizagem seja alcançado.

Outra consideração que aparece nos discursos é de que se faz necessário treinamento dos gestores e professores, e ainda que a Supervisão Regional deve dar suporte a essas reuniões junto aos docentes nas Unidades de Ensino. Esta vertente sinaliza que há CP que possam se sentir inseguros para a realização de treinamentos junto aos docentes, ou ainda, que precisam de maior suporte para viabilizar os treinamentos quanto ao uso de metodologias.

CP9 “Na minha opinião é continuar oferecendo capacitações, porém, com a participação da Supervisão de Ensino nas reuniões pelo menos uma vez ao mês, juntamente com a equipe da Escola”.

Moran (2014) relata que a consciência, ação política e estratégica dos gestores e governantes, são importantes para a educação, dada sua complexidade. Nos parece que a consciência política dos gestores pedagógicos do CPS tem uma grande lacuna a ser superada para que possam atuar na esfera da micropolítica na indicação de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional. Proposição esta, evidenciada pela falta de indicação de estratégias para criação de diretrizes norteadoras e a necessidade de receberem mais treinamentos e suporte para trabalhar esta vertente junto aos docentes.

No estudo realizado por Silva, (2018), sobre a coordenação pedagógica e seus elementos fundamentais, contextualiza que o tempo da coordenação pedagógica deve ser destinado a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico juntamente com a reflexão das práticas por meio de formações continuadas aos docentes. “Pode-se afirmar que é por intermédio da coordenação pedagógica que as “coisas” acontecem na es-

cola [...] é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que a coletividade pode decidir e atuar” (SILVA, 2018, p. 2). Nas expressões analisadas ficou evidenciado que a indicação de diretrizes norteadoras pelos CP por meio de sua prática, perpassa primeiramente a necessidade de melhor estarem preparados para esta temática, na perspectiva de aprofundar seus conhecimentos, tanto na prática da rotina escolar, como no aprofundamento na esfera política a qual se percebe um vazio teórico dos participantes.

Silva (2018), contextualiza que a liderança pedagógica favorece a articulação do processo pedagógico, por meio de segurança em suas ações diretivas e formações, promove a segurança necessária a equipe docente para agir junto aos seus discentes. Em relatos a qual se evidencia a necessidade de mais treinamentos, de participação de segmentos superiores nos treinamentos, conforme indica o CP 9, demonstra que neste aspecto de preparação dos docentes quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional precisa ser melhor trabalhado junto aos CP do CPS.

Nesse sentido a ação institucional pode favorecer o desenvolvimento da gestão pedagógica, possibilitando a este profissional condições necessárias para dar aos docentes suporte e segurança ao aplicar as metodologias ativas.

EIXO 3 - EXPERIÊNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O eixo 3 tem como objetivo identificar como os CPs acreditam que as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional podem contribuir com o desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, é possível identificar por meio desta questão, se os CP visualizam a importância das políticas educacionais para viabilizar sua atuação na gestão pedagógica.

A interface do IRaMuTeQ, gerou os seguintes dados para o eixo de forma automática: 13 textos, separados em 15 segmentos de texto (ST). Emergiram 333 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 195 palavras distintas e 146 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

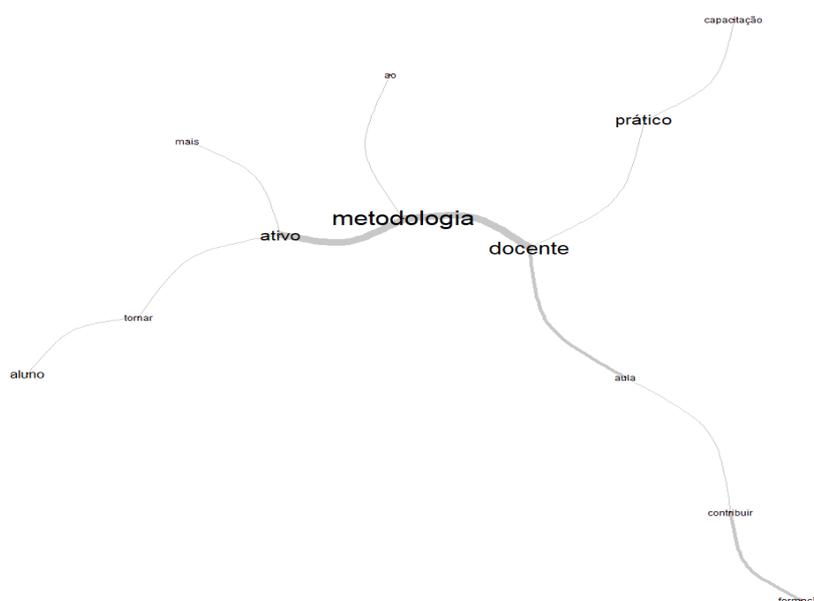
A nuvem de palavras gerada pelo software, evidenciou ao centro do grafo, as palavras: “metodologia”, “docente”, “ativo”, “aluno” “mais” “prático”; a análise de similitude demonstrou a conexão entre os termos: “metodologia” fortemente conectada com os termos “docente” - contribuir com a formação do aluno e docente na prática por meio de capacitação -; conexão entre “ativo” e “metodologia” - com tornar o aluno ativo”.

Figura 6 – Nuvem de palavras eixo 3



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 7 – Análise de Similitude eixo 3



Fonte: Dados do Estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Novamente as respostas dos CP estão longe de alcançar uma contextualização na esfera política proposta nos questionamentos. Numa questão que busca abordar como as políticas educacionais podem subsidiar seu trabalho, os discursos se pautaram em como eles podem atuar junto a formação docente para o uso das metodologias ativas. A similaridade entre as palavras nos eixos 2 e 3 é observada ao comparar a nuvens de palavras geradas para cada um. Vale ressaltar que há uma distinção nítida na essência de cada eixo.

Não se acredita que possa haver dentro do nível de formação do público participante, o não entendimento da questão, e sim a falta de argumentações, seja por desconheci-

mento do tema de políticas educacionais ou a falta de embasamento teórico do contexto histórico da educação profissional brasileira. Vejamos alguns exemplos:

CP1 “Incentivando os docentes a adotarem as metodologias em suas práticas de ensino”.

CP3 “Aproximando a teoria das práticas”.

CP4 “Oferecimento de capacitações e socialização de práticas”.

Na formação continuada o coordenador pedagógico pode enriquecer as dimensões abordadas a partir de sua práxis e contribuições de forma coletiva, porém, vale ressaltar, conforme Catanante e Dias (2017), a importância de buscar teorias que subsidiem e sustentem a prática apresentada, desta forma, agregando fundamentação e valor no desenvolvimento de suas funções em bases epistêmicas que promovam estudos, leituras e reflexões.

O CP8, como exceção, demonstra entendimento quanto a importância das políticas educacionais e como podem contribuir com sua gestão, indicando a necessidade de maiores discussões em capacitações e que seja realizado ao menos 1 vez a cada semestre, demonstrando a preocupação com formação continuada dos gestores e atualizações nos estudos. “Os profissionais da educação necessitam reconstruir constantemente seus saberes, partindo da perspectiva crítico-reflexiva da prática pedagógica, buscando o seu desenvolvimento profissional” (SILVA, 2018 p. 2).

CP8 “As políticas educacionais são importantes e podem subsidiar o trabalho na gestão pedagógica com a disponibilização de cursos e capacitações ao longo de cada semestre letivo. Importante que seja feita uma análise dos pontos fortes bem como do que precisa ser melhorado visando implementar referidas metodologias ativas junto ao corpo docente que teve que se adequar às aulas remotas em razão da pandemia da Covid-19”.

O CP10 indica que o uso das metodologias ativas deveria ser contemplado nos Planos de Curso da instituição, desta forma contribuindo com a gestão pedagógica, pois este documento serve de base para que o docente elabore seu plano de trabalho. Este, é um documento norteador para a formação profissional de cada habilitação, nele consta toda a organização curricular com estruturação básica de métodos e técnicas, dentre outros elementos inerentes ao perfil de conclusão (SÃO PAULO, 2018).

CP10 “Com a implementação de metodologias ativas nos Planos de Cursos”.

Esta também é uma prerrogativa do CP11, que é enfático ao descrever que o uso das metodologias ativas deveria ser obrigatório, portanto, traz a percepção em sua fala da intenção de que as metodologias ativas deveriam aparecer descritas pela força de uma Lei. Uma fala que revela uma posição bastante autoritária, ou ainda, como um pedido de ajuda

por meio de uma “força maior”, que a subsidiasse no desenvolvimento de sua função. Esta expressão remete novamente a intenção de uniformização de métodos de ensino, que também apareceu como intenção na fala do CP 12, discutida no eixo 2. Para alcançar uma boa formação por competências não condiz a uniformização de métodos. Num ensino reflexivo que promova diferentes análises nas resoluções de problemas, o docente deve utilizar de várias metodologias e diferentes abordagens para se alcançar os objetivos da aprendizagem.

CP 11 “Ter obrigatoriedade do uso dessas metodologias, pois quando ficam a vontade dos docentes muitos não utilizam devido estarem acostumados a usar as mesmas metodologias desde sempre”.

Saviczki (2019) traz a problematização em seu estudo que os professores até fazem o uso de metodologias ativas na educação profissional, porém, o fazem de forma empírica. A indagação do CP10 pode estar atrelada a esta prerrogativa de que se faz necessário a sistematização mediante a indicação de seu uso nos planos de curso.

O CP5 traz uma importante observação para reflexão: os coordenadores pedagógicos deveriam ser “mais ouvidos”, juntamente com o questionamento de que “em papel cabe tudo”.

CP5 “Elas poderiam ser mais reais, fundamentadas para cada vivência. No papel cabe tudo, a prática torna o processo um pouco mais complicado. Sem contar que devíamos ser ouvido mais”.

Nas entrelinhas da fala, podemos indagar que existe um distanciamento entre a realidade vivida em sua Unidade de Ensino e as determinações da instituição, que por muitas vezes torna o papel do coordenador pedagógico mais técnico e burocrático, deixando que cumprir sua atribuição de acompanhar as atividades pedagógicas, conforme aponta Silva (2018). Embora não tenha aparecido em outras expressões, esta, pode ser a realidade dos demais participantes que de forma geral, passam pelos mesmos processos dentro da instituição.

EIXO 4 - APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CONDUÇÃO PEDAGÓGICA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O eixo 4, criou as seguintes descrições de forma automática por meio da interface IRaMuTeQ: 26 textos, separados em 27 segmentos de texto (ST). Emergiram 671 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 301 palavras distintas e 214 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto pelo programa próximo ao número de textos.

A nuvem de palavras deixou em destaque ao centro do grafo as palavras: “aluno”, “trabalho”, “tornar”, “ativo”, “prático”, “mais”, “formação”, “mercado” “profissional” e “metodologia”; a qual a análise de similitude demonstrou o termo “aluno” fortemente conectado em

As falas dos CP convergem quanto a percepção da importância que as metodologias ativas têm para a formação profissional, esperada no eixo 4.

A primeira grande conexão visualizada é entre a palavra central “aluno” e “tornar, processo, aprendizagem”. Na análise por meio da leitura às respostas dos participantes, foi possível observar que eles acreditam que as metodologias ativas tornam o aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem e esta premissa, traz como consequência a apropriação do conhecimento durante a formação profissional, que os oportunizará o preparo necessário para o mundo do trabalho. Esta prerrogativa pode ser afirmada por meio da conexão que o grafo gerou entre “aluno” e “mercado, trabalho, ativo, metodologia, formação e profissional”.

Dewey (1979), em sua filosofia, nos remete a valorizar a experimentação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de educação proporciona uma preparação contínua para a vida em sociedade que está em constante evolução econômica e social, atrelando atualmente ao rápido avanço tecnológico. O pragmatismo contextualizado por Dewey (1979), traz a reflexão de que a autonomia do educando pode ser alcançada por meio da experimentação consciente, conduzida de forma planejada, viabilizado por meio da utilização sistemática das metodologias ativas durante a formação. Conforme também é apontado de forma geral, nas expressões trazidas pelos CP, os educandos devem ser preparados para conseguir acompanhar os processos evolutivos em sua vida profissional.

3.1 SUGESTÃO DE DIRETRIZES E INDICADORES PARA O REGIMENTO COMUM E PLANOS DE CURSO DO CPS

Com base na ATD realizada e experiência por meio da prática, a pesquisadora propõe na esfera da micropolítica, indicadores e/ou diretrizes para o uso de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS, como sugestão de serem inseridos no Regimento Comum e Planos de Curso conforme segue:

No Regimento Comum acrescido artigo no TÍTULO I – Das Disposições Preliminares, CAPÍTULO I – Das Unidades de Ensino:

1- Cabe ao CEETEPS promover estudos continuados aos gestores pedagógicos quanto às políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas para a educação profissional.

No “CAPÍTULO II – Do Plano Plurianual de Gestão e Outros Planos”

2- As Unidades de Ensino deverão contemplar em seus Projetos Políticos-Pedagógicos estratégias para articulação e implementação do uso de metodologias ativas nos cursos técnicos em suas diferentes modalidades ofertadas.

Na Seção II – Da Coordenação Pedagógica

3- Promover formação continuada aos docentes no uso de metodologias ativas, bem como ferramentas tecnológicas que possam auxiliar em sua aplicação.

4 – Acompanhar o uso das metodologias ativas indicadas pelos docentes em seus planos de trabalho.

Nos Planos de Curso, indicação do uso das metodologias ativas nos objetivos descritos para cada habilitação. Esta preposição pode ser de forma estratégica, indicando uma ou mais metodologias que são mais adequadas para cada objetivo de aprendizagem. Sendo elaborado e revisto pelo laboratório de currículo³ fica a proposição de indicadores para subsidiar a elaboração de objetivos e selecionar metodologia(s) ativa(s) para cada eixo tecnológico, conforme exemplificado no quadro 9 a indicação de objetivos baseados em competências gerais que podem ser utilizadas nas diferentes habilitações profissionais.

Quadro 9 – Indicadores para propor metodologias ativas nos Planos de Curso

CURSO TÉCNICO EM	
<p>Indicadores para elaborar os Objetivos</p> <p>- Para competência: trabalhar em equipe</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de planejamento do trabalho coletivo, liderança de equipes, capacidade na resolução de situações-problema e reflexão para tomada de decisões.</p> <p>- Para competência: Exercer liderança e proatividade</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de coordenar trabalhos em equipe saber expressar-se.</p> <p>- Para competência: Trabalhar com ética profissional</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de interação com a comunidade externa, ações de contexto social e intervenções solidárias.</p> <p>- Para competência: Identificar características históricas nos diferentes contextos sociais</p> <p>O objetivo deve proporcionar a capacidade de identificar e analisar impactos históricos, sociais e culturais que possam interferir em suas ações como profissional.</p>	<p>Indicadores para propor a(s) metodologia(as) ativa(s) indicada(s)</p> <p>- A metodologia ativa indicada deve ser alvo de profunda reflexão e desafios que leve o educando a trabalhar sua capacidade de propor diferentes resoluções para diversas situações propostas.</p> <p>- A metodologia ativa deve contemplar momentos de problematização a relação entre o estudante e o conteúdo, estudante e seus pares e o estudante e o professor.</p> <p>A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar recursos, conflitos, tarefas e desafios na resolução de problemas.</p> <p>A metodologia ativa para atender este objetivo deve proporcionar ao educando o desenvolvimento de projetos em equipe, contemplar momentos de discussões e reflexões com diferentes formas de contato entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade.</p> <p>A metodologia ativa indicada deve proporcionar momentos de pesquisa e discussão entre os pares. Deve ainda, favorecer a proatividade em criar possibilidades de ação para mudanças na realidade do meio em que vive.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

³ Equipe composta por docentes da instituição, especialistas e gestores que definem toda a organização curricular por área de conhecimento e habilitação; conteúdos, habilidades e competências para o perfil profissional do técnico.

O quadro 10, busca trazer uma exemplificação prática extraída do plano de curso número 434 do CPS, de técnico em açúcar e álcool e os objetivos gerais nele contido.

Quadro 10 – Indicadores para objetivos do plano de curso de técnico em açúcar e álcool.

O curso de TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL tem como objetivos capacitar o aluno para:	
OBJETIVO	Indicadores para propor a(s) metodologia(as) ativa(s) indicada(s)
Executar trabalhos de coordenação de equipes, operação e controle dos processos industriais e equipamentos nos processos produtivos	A metodologia ativa indicada para atender este objetivo deve ser baseada na solução colaborativa de problemas ou desafios propostos. Identificar propostas para planejamento e desenvolvimento de projetos, capacidade de lidar com problemas reais.
Planejar e coordenar processos laboratoriais, realizar amostragens, análises químicas, físico-químicas, aplicação de equipamentos e produtos químicos e participar no desenvolvimento de produtos e na validação de métodos, no que tange processos produtivos da indústria do açúcar e do álcool, como também respeitando as atribuições concedidas pelo Conselho Regional de Química (CRQ).	A metodologia ativa deve proporcionar o contato com a realidade de diferentes formas, simulações e simulações com resultados alcançados. Proporcionar possibilidades de ações de intervenção.
Comunicar-se com eficiência na área profissional, com a utilização da terminologia técnica e/ ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionados (documentação e redação técnica).	A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar conflitos, diferentes desafios na resolução de problemas. momentos de pesquisa e discussão entre os pares aluno-aluno, aluno-professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

Mediante a análise textual discursiva dos 4 eixos temáticos, é possível inferir que o CPS proporciona estudos quanto ao uso de metodologias ativas por meio de capacitações, porém, não contemplam análises no campo das políticas educacionais para uso de metodologias ativas e inovações pedagógicas, que de forma geral, também não foi possível conjecturar nas falas dos participantes o conhecimento da temática.

Ao analisar como os CP visualizam que podem contribuir na elaboração de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional, por meio de

sua experiência na função, foi possível observar que eles não conseguem ter clareza da importância das políticas educacionais, tampouco como podem contribuir para que isso aconteça. Suas falas se baseiam em como podem desempenhar sua função no auxílio aos docentes quanto ao uso das metodologias ativas, por meio de capacitações e acompanhamento da rotina das atividades escolares.

Os CP em suas expressões demonstram um olhar favorável ao uso das metodologias ativas e entendem que são ferramentas que contribuem com uma formação reflexiva e problematizadora para os cursos técnicos numa perspectiva de formação por competências.

Os participantes não mencionaram o termo políticas nem em questões específicas para o tema. Tal problemática pode ser atribuída a falta de embasamento epistemológico nos estudos e formações proporcionadas aos CP. Diante disso, não é possível o entendimento da importância que as bases teóricas têm para fundamentar a gestão pedagógica.

Por fim, mesmo com a dificuldade em identificar estratégias para criação de diretrizes norteadoras no levantamento realizado junto aos CP, por meio da vivência da pesquisadora e análise textual discursiva, foi possível identificar a importante contribuição: de implementação de metodologias ativas nos planos de curso e no Regimento Comum da instituição CPS.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeq**, Florianópolis: LACCOS UFSC, 2018. *E-book*.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A Coordenação Pedagógica, a Formação Continuada e a Diversidade Étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1, p. 103-113, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51130. Disponível em: <https://www.scielo.br/jer/a/7bzpsVkpWch9vdrFpW-TSxBK/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez 2021.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa 2013”**. São Paulo: CEETEPS, 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel, Anísio Teixeira, 4º Ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 1, n.1, p.109-122, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008. Acesso em: 07 mar. 2020. DOI 10.1590/S1414-32831997000200008

JOSGRILBERG, R.. Fenomenologia e educação. **Notandum**, São Paulo; Porto, n. 38, p. 5-14, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 27, n.94, p 47-69, abr 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 03 nov. 2020.

MARCHAND P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Lexicometrica**, Paris, p. 687-699, 2012. Disponível em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/tocJADT2012.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação, Porto Alegre – RS, vol. 9, n 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzjd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M.D.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2020, 264 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192>. Acesso em: 11 dez 2021.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, Porto Alegre – RS, vol. 12, n 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez 2021.

- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2014. *E-book*
- PINTO, U.A. **Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo. 2014, 187 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/810005n>. Acesso em 09 dez 2021.
- SALA, F.; BRANCATTI, P. R. Política Educacional e Educação Profissional no Brasil: Organização, Avanços, Problemas e Perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente-SP, v. 14, n. 4, p 93-106, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231164271.pdf>. Acesso em 01 de jul 2020. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n4.h339
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 162, DE 12-11-2018. **Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_162_1301925_2018.pdf
- SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS 20, DE 16-07-2015. **Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://oe.cps.sp.gov.br/Biblioteca/Etec/Pedag%C3%B3gico/A%2018/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEETEPS%2020-2015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20nas%20ETECs.pdf>. Acesso em 03 set. 2021.
- SAVICZKI, S. C. **Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas**. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.
- SILVA, C.M.S. Coordenação Pedagógica e seus elementos fundamentais. **Rev. Esc. Cienc. Educ.**, Rosario, v. 1, n. 13, p. 19-39, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em 05 ago. 2020. ISSN 1851-6297.
- SOUSA, S.C.; NASCIMENTO, K. A. O; MORAES, M.G.D. **A Prática do Coordenador Pedagógico e o Cotidiano de Trabalho**. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. Maceió-AL. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.
- SOUZA, M.A.R. et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP** 52. Curitiba-PR. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeus-p/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/?lang=pt#>. Acesso em 10 de novembro de 2021. DOI 10.1590/S1980-220X2017015003353
- TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.
- VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, Maceio-AL, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>. Acesso em 10 de novembro de 2021. DOI 10.29352/mill0211.03.00230.