

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Alessandra Porto da Silva

**“A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente com
a implementação do atual ensino médio”**

ARARAQUARA - SP

2023

Alessandra Porto da Silva

“A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente com a implementação do atual ensino médio”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

ARARAQUARA - SP

2023

S578c Silva, Alessandra Porto da

A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente com a implementação do atual ensino médio/Alessandra Porto da Silva. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023.

130 f

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação docente. 3. Novo Ensino Médio. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, Alessandra Porto da. **A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente em tempo de reforma do ensino médio**. 2023. 130 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara-UNIARA-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Alessandra Porto da Silva

TÍTULO DO TRABALHO: A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente em tempo de reforma do ensino médio

TIPO DE TRABALHO/ANO: Dissertação/2023

Conforme Lei n.º 9610, de 19 de fevereiro de 1998, a autora declara ser integralmente responsável para produzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Alessandra Porto da Silva
Avenida Caetité, 180, Centro, Paramirim, Bahia
E-mail: elisporto1@hotmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome da autora: **Alessandra Porto da Silva**.

Código de aluno: **15021-002**

Data: **13 de setembro de 2023**

Título Do Trabalho: **"A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente com a implementação do atual Ensino Médio"**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Ana Maria Falsarella
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA PATRICIO DELGADO
Data: 04/10/2023 08:07:49 -0300
Verifique em: <https://validar.rj.gov.br>

Prof. Dra. Adriana Patrício Delgado
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 10/10/2023.

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)

DEDICATÓRIA

A todos os coordenadores do NTE 12 pelo trabalho realizado na formação dos docentes de suas respectivas unidades escolares.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que é minha força sagrada, pelo dom da vida e por ter concedido uma benção muito desejada: poder engravidar aos 46 anos e ter me dado forças para enfrentar uma gravidez de risco. Gerar uma vida é dádiva de Deus.

À minha orientadora, Professora Luciana Maria Giovanni, que, com muita resiliência, respeito, competência, dedicação e compreensão no momento mais crucial da minha gestação, conduziu-me nessa importante pesquisa à guisa da coerência, do profissionalismo, da clareza, do rico conhecimento e da objetividade na organização deste trabalho.

Aos meus pais, Antônio e Maria, que são basilares na minha existência, que me ensinaram o caminho em busca do conhecimento, do amor e da humildade e por me acompanharem nessas travessias da vida.

À minha amiga, Luciana Pereira Camacam, que me impulsionou e me fez acreditar, no período mais doloroso e crítico da pandemia, que o sonho do mestrado seria possível. Minha eterna gratidão por compartilhar novas aprendizagens e interlocuções.

Ao meu esposo, Anivaldo Borges, pelo companheirismo, pela força e pelo incentivo para seguir em frente, fazendo-me confiar que eu seria capaz de vencer mais uma etapa importante na minha trajetória de vida.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação, que muito colaboraram na partilha de saberes e no fortalecimento do vínculo de amizade e companheirismo durante toda a trajetória do curso, mesmo que distantes, e foram capazes de ser solidários, de muitos momentos de ricos diálogos e reflexões.

“A formação do docente depende, assim, do exercício de sua profissão e a sua carreira acadêmica depende de sua formação contínua. Esse movimento representa uma visão dialética e dialógica desse processo. Dialética porque é na relação cotidiana que os limites são impostos e retornados ao profissional, solicitando dele uma formação mais completa e complexa para atender às suas necessidades diárias. Dialógica porque é nesse movimento dialético que o diálogo e as reflexões sobre suas condições de trabalho, profissional e humana acontecem.”

Talamira Brito (2011, p. 39).

SILVA, Alessandra Porto da. **A coordenação pedagógica e o cenário da formação docente em tempo de reforma do ensino médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2023. (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar, em documentos oficiais e escolares, o papel dos coordenadores pedagógicos do ensino médio no tocante à formação docente em sua prática cotidiana para implementação do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As seguintes perguntas nortearam a pesquisa: que dizem os documentos norteadores do novo ensino médio sobre o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e a formação de professores em serviço? Que dizem os registros da escola sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada de professores em serviço, o cotidiano da prática da docência e o processo de implementação do novo ensino médio? Que dizem os documentos dos coordenadores pedagógicos sobre suas experiências e ações no tocante à formação docente e à preparação para a implementação do novo ensino médio? A pesquisa tomou como apoios teóricos os estudos de: Placco, Almeida, Fernandes (sobre o papel da coordenação pedagógica); Freire, Perrenoud, Domingues, Nóvoa, Gatti, Tardif, Giovanni (sobre formação e saberes docentes); Pereira, Dayrell, Carrano e Maia, Gomes, Groubaum e Falsarella (sobre juventudes e o trabalho no atual ensino médio). Trata-se de estudo de abordagem qualitativa realizado com base na análise de fontes documentais como: legislação específica vigente no País e no estado da Bahia; buscas em livros, banco de dados de bibliotecas de duas universidades brasileiras (uma de São Paulo e outra da Bahia) e da Plataforma CAPES; documentos de uso da coordenação de uma instituição de ensino médio selecionada na Rede Estadual de Ensino da Bahia, pertencente ao Núcleo Regional de Educação 12, Território de Identidade Bacia do Vale do Paramirim/BA, entre os colégios estaduais que ofertam o atual ensino médio no âmbito dos seus respectivos municípios; documentos como: Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, Planos de Curso e Planos de Aula, o Estatuto do Magistério da Bahia, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação, a BNCC e o Plano Nacional e Estadual de Educação. Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese e analisados com base no referencial teórico condutor da pesquisa. Os resultados confirmaram as hipóteses de que a lógica empresarial e a gestão gerencialista impostas pelos documentos oficiais, bem como os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na sua atuação constituem fatores impeditivos do trabalho coletivo com e para os professores. Além disso, os coordenadores pedagógicos exercem suas funções e enfrentam a contradição entre atender aos interesses e às demandas específicas da escola e dos professores e seguir as orientações oficiais, conforme apregoa a Secretaria Estadual de Educação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Formação docente; Novo ensino médio.

SILVA, Alessandra Porto da. **The pedagogical coordination and the teacher education scenario at times of High School**. Thesis (Professional Master's degree in Processes of Teaching, Management and Innovation). Araraquara-SP: University of Araraquara – UNIARA, 2023. (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

This master's thesis aims at analyzing, in official and school documents, the pedagogical coordinators' role in High School concerning the teacher education in its daily practice for the implementation of the new High School and the Common National Curricular Base. The following questions guided the research: What do the guiding documents of the new High School say about the work of the pedagogical coordination in the schools and the in-service teacher education? What do the school records say about how the pedagogical coordination articulates the continuing in-service teacher education, the teaching daily practice and the process of implementation of the new High School? What do the pedagogical coordinators' documents say about their own experiences and actions concerning the teacher education and the preparation for the implementation of the new High School? The theoretical support of the research gathered the studies of the following authors: Placco, Almeida, Fernandes (about the role of the pedagogical coordination); Freire, Perrenoud, Domingues, Nóvoa, Gatti, Tardif, Giovanni (about the teacher's education and knowledge); Pereira, Dayrell, Carrano and Maia, Gomes, Groubaum and Falsarella (about youth and work in the current High School). The qualitative approach of the research was based on the analysis of documental sources, such as: specific current legislation in the country and in the state of Bahia; searches in books, database in the libraries of two Brazilian universities (one in São Paulo and the other in Bahia) and in the CAPES Platform; documents used by the coordination of one High School institution selected from the State Education Network of Bahia, within the Regional Center of Education 12, the Bacia do Vale do Paramirim-BA Identity Territory. Among the state schools that work with the current High School in their respective cities, we analyzed documents such as: the Political-Pedagogical Plan of the Institution, Course Plans and Lesson Plans, the Teaching Statute of Bahia, the National Curricular References of Education, the Common National Curricular Base, and the National and State Plans of Education. The data collected were organized in summary tables and analyzed considering the theoretical references of the research. The results confirmed the hypothesis that the business and management logics imposed by the official documents, as well as the challenges faced by the pedagogical coordinators in their jobs, constitute blocking factors of the collective work with and for the teachers. Besides, the pedagogical coordinators tend to be uncertain whether they attend the school and the teachers' specific interests and demands or obey the official orientation of the Department of Education.

Keywords: Pedagogical coordination; Teacher education; New High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CNE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DIREC	Diretoria de Ensino
FGB	Formação Geral Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MP	Medida Provisória
NTE 12	Núcleo Territorial de Educação 12
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCA	Professor Coordenador de Área do Conhecimento
PEI	Programa de Ensino Integral
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEE-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Uniará	Universidade de Araraquara

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia.....	62
Figura 2 - Os diversos papéis do coordenador pedagógico no contexto escolar	64
Figura 3 – Síntese do PFC em uma unidade escolar da Rede Estadual do ensino médio da Bahia.....	70
Figura 4 – Competência 2: A BNCC na prática da gestão escolar e pedagógica	79
Figura 5 - Proposta de Flexibilização Curricular do Colégio Estadual de Paramirim - Escola-piloto do novo ensino médio em 2019.....	86
Figura 6 - Agenda Pedagógica de Trabalho e outros Documentos da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar	87
Figura 7 - Cronograma das pautas das orientações de estudo	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O trabalho do coordenador pedagógico na implementação do novo ensino médio segundo os documentos analisados	74
Quadro 2 - A formação de professores em serviço a ser conduzida pelo coordenador para implementação do novo ensino médio segundo os documentos analisados	83
Quadro 3 - As ações da coordenação pedagógica para formação continuada de professores na implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
2.1 A produção analisada.....	21
2.2 Algumas considerações sobre o levantamento bibliográfico realizado e a contribuição da pesquisa realizada.....	29
3 OBJETIVOS.....	30
3.1 Hipóteses.....	30
4 DELINEANDO A PESQUISA REALIZADA.....	31
4.1 Problema.....	31
4.2 Questões norteadoras da pesquisa.....	33
5 METODOLOGIA.....	35
5.1 Tipo de pesquisa.....	35
5.2 Procedimentos para coleta dos dados.....	37
5.3 Construção e testes de instrumento para coleta dos dados.....	38
5.4 Procedimentos para organização e análise dos dados.....	38
6 APORTES TEÓRICOS.....	40
6.1 Sobre coordenação pedagógica, seus saberes e seu trabalho na gestão escolar e na formação de professores.....	41
6.2 Sobre o ensino médio, o trabalho com jovens e juventudes.....	47
7 O CENÁRIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DA BAHIA.....	56
7.1 Os núcleos territoriais de educação e o cenário da pesquisa.....	60
7.2 A coordenação pedagógica na Bahia.....	63
7.3 A reforma do ensino médio no Brasil e sua configuração na Bahia.....	65
8 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	74
8.1 O que dizem os documentos sobre o novo ensino médio e o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e na formação de professores em serviço.....	74
8.2 Que dizem os registros da escola sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada de professores em serviço, o cotidiano da prática da docência e o processo de implementação do novo ensino médio e do DCRB.....	83
8.3 O que dizem os documentos dos coordenadores pedagógicos sobre suas experiências e ações no tocante à formação docente e a preparação para a implementação do Novo Ensino	

Médio.....	88
8.4 Em síntese: o que sugerem as análises realizadas	94
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – Roteiro para análise documental	111
APÊNDICE B – Quadros-sínteses da leitura dos documentos.....	112

1 INTRODUÇÃO

Minha história com o ensino médio da Rede Estadual de Ensino na Bahia constitui a minha própria caminhada trilhada e entrelaçada ao meu percurso formativo, assim como a aquisição de experiência, como afirma Jorge Larrossa Bondía (2018, p. 28), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e nos faz”, rememorar o itinerário de vida e o campo das experiências, os quais possibilitam um exercício permanentemente reflexivo acerca de nós mesmos e da nossa formação ao longo do caminho vivenciado, é como sentarmo-nos diante do espelho da vida, enveredados pelas reflexões e uso das palavras para viajar, através do tempo, transpondo-nos pelas ações, percepções, sentimentos, marcos e impressões que construímos em nossa historicidade e nossa existência.

Sou Alessandra Porto da Silva, licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador. Diante da percepção da necessidade, decidi buscar uma segunda licenciatura em Letras, pela Universidade Metropolitana de Santos. Sou especialista nas seguintes áreas: Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão de Pessoas em Ambiente Organizacional. Tenho vivência no ensino superior, no qual atuei com a função de tutora do Curso de Graduação de Normal Superior, na modalidade educação à distância, situado no Polo de Paramirim, Bahia, da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, compreendido no período de 2005-2008. Sou Coordenadora Pedagógica efetiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia, sonho que se concretizou com a realização de um concurso público, no qual obtive êxito, no âmbito de atuação do Núcleo Territorial de Educação 12 (NTE 12), Território de Identidade Bacia Vale do Paramirim, antiga Delegacia de Ensino, localizado no município e zonal de Macaúbas, Bahia, desde o ano de 2012.

Os primeiros passos galgados no campo das experiências do ensino médio se deram nos primeiros meses de 2000, na cidade de Botuporã, estado da Bahia, onde fui lecionar e atuar como docente, com um contrato de trabalho, cuja nomenclatura era Prestação de Serviço Temporário (PST) de Regime de Trabalho com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEE-BA), cujo *locus* de atuação docente era o Colégio Estadual “Luís Eduardo Magalhães”, onde tive carga horária de 40 horas semanais, ministrando aulas no componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (por isso senti a necessidade de ter uma segunda complementação de licenciatura em Letras). Permaneci nesse colégio por um período de quatro anos de dedicação e comprometimento com novos olhares no campo do ensino e do aprender. Meu contrato, porém, era temporário e o período de vigência estava expirando. Foi quando a Prefeitura Municipal de Botuporã reconheceu meu trabalho e, a pedido da Secretaria Municipal

de Educação da referida cidade, convidou-me para integrar um projeto de políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos, com carga horária de 20 horas, dando continuidade à docência no colégio, custeada pelo município. Assim, lecionei por mais três anos no ensino médio, com o componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e, nesse processo, a minha percepção e as lentes do meu olhar se ampliaram na apreensão de outras formas de vida, cultura, aspirações, humanidade e partilhas na interação com a juventude estudantil e colegas de trabalho.

Acredito que foi nesse período que o meu coração despertou para os primeiros ensaios para a atuação no ensino médio e foi determinante na minha carreira, visto que meu desempenho e esforço no trabalho ganharam notoriedade — o que me levou a ser convidada para fazer uma entrevista e um teste seletivo para atuar na docência do ensino superior do polo presencial/EAD da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, na cidade de Paramirim, minha cidade natal e próxima de Botuporã. Assumi o cargo de tutora no curso de Pedagogia da faculdade, a qual me possibilitou um aprofundamento no campo epistemológico da Pedagogia, com ampliação de conhecimentos, experiências e práticas docentes que foram decisivas para a aprovação em um concurso público para coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia, em 2011, com início em 2012.

Desse modo, minha trajetória formativa, pessoal e profissional, principalmente na coordenação pedagógica, um campo de trabalho ainda muito complexo, com condições de trabalho muito conflitantes entre as diversas atividades a serem desempenhadas e com um papel crucial, que é assumir o desempenho de *formador* dentro da unidade de ensino com o coletivo de professores do ensino médio, levou-me à necessidade de pesquisar essa temática no Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, vinculada à linha de pesquisa de Processos de Ensino, com o objetivo de entender como essa relação com o trabalho se reconfigura, tendo em vista que a coordenação pedagógica tem como uma de suas principais funções, dentre tantas, ser um interlocutor da formação docente, visto que o seu exercício é firmar laços de compromissos éticos com a qualidade da educação pública, principalmente no âmbito do ensino médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia, sendo uma de suas atribuições desenvolver ações, bem como produzir saberes sobre a educação e os saberes docentes.

Diante do exposto, ressalta-se a importância dessa temática, que tem como ponto crucial discutir o papel da coordenação pedagógica na formação docente no âmbito do atual ensino médio. Nesse sentido, o trabalho da coordenação pedagógica é um ponto basilar da formação docente em exercício, visto que tem como propósito discutir elementos que incidem na construção da identidade profissional docente, assim como no exercício da função docente.

Outrossim, a formação continuada dos professores reúne aspectos que configuram contextos de significados e relevância para o êxito de suas ações, principalmente no âmbito do ensino médio (no caso da pesquisa aqui proposta, da Rede Estadual de Ensino da Bahia).

Uma das atribuições do coordenador pedagógico é desenvolver ações que proporcionem a construção de conhecimentos e a formação de profissionais aptos a desempenhar as funções da docência a partir de uma visão crítica — o que implica desafios, dilemas para a coordenação pedagógica.

O campo de atuação do coordenador pedagógico¹ no ensino médio na Bahia ainda é algo novo, pois a rede da Secretaria Estadual de Educação só implementou a lotação dos coordenadores pedagógicos em todas as unidades escolares que ofertam o ensino médio, no segundo semestre de 2017, com o seguinte discurso oficial:

[...] proporcionar uma cobertura ampla e potencializar as propostas pedagógicas para assumir uma posição de vanguarda na profusão de aprendizagens, relações, vozes e olhares para fomentar os saberes e práticas necessários nas atividades cotidianas dos docentes presentes no processo formativo (Bahia, 2017).

Nesse novo contexto, a proposta é que os encontros de formação docente promovidos pela coordenação pedagógica visem conhecer melhor a realidade do trabalho docente e os saberes que abarcam o fazer pedagógico, tendo em vista principalmente o cenário da implementação do atual ensino médio, com o foco na BNCC, que tem como proposição:

[...] não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional no devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente *a política para a formação inicial e continuada de professores*. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019a, p. 1).

Nessa concepção de ensino médio, a escola tem o papel social de gerar uma nova cultura organizacional, na qual o professor se torne a referência para a juventude e para a construção do projeto de vida e dos itinerários formativos que o novo ensino médio propõe e, para tanto, o papel formador da coordenação pedagógica assume centralidade nesse processo, trazendo

¹ “Coordenação pedagógica” também assume diferentes terminologias e denominações para a mesma função como em diferentes redes e regiões do País: articulador, professor articulador, orientador, supervisor, pedagogo, professor coordenador, analista pedagógico, orientador pedagógico. Neste trabalho será adotada a nomenclatura “coordenação pedagógica”.

transformações constantes que afetem as relações no campo complexo da educação formal, sobremaneira aquelas sob a responsabilidade da escola pública.

Partindo desse pressuposto, a escola pública e seus estudantes, inseridos no contexto do currículo escolar, precisarão acompanhar essas mudanças para que possam atender às demandas globais e locais, pois o processo da educação formal, que envolve concepções de ensinar e de aprender, deve ultrapassar os limites da mera transmissão, dando lugar ao sentido plural, participativo e relacional de vivência com a comunidade estudantil conectada com o território em que se insere.

A reforma do atual ensino médio impõe inúmeros desafios, especialmente nas condições de implementação, tendo em vista o sentido político que traz para a escola pública e para a formação docente, uma vez que demanda um trabalho complexo: de elaboração dos novos currículos diversificados, de adaptação dos materiais didáticos, de ajustes na infraestrutura precária das escolas, de aumento da carga horária e na gestão de novas aprendizagens para os alunos.

Desse modo, no discurso oficial, os documentos consideram que a atuação e o perfil docente precisam se voltar para a necessidade de realizar seus planejamentos e de ministrar aulas em formato de integração entre distintas áreas do conhecimento, com reorganização das disciplinas em áreas do conhecimento, nos itinerários formativos e no projeto de vida dos alunos, envolvendo habilidades de mediação das aprendizagens articuladas ao contexto de vida dos jovens e ao seu desenvolvimento cognitivo e socioeducacional. Nessa conjuntura, cabe ao coordenador conduzir o processo de aperfeiçoamento do professor, por meio da formação continuada docente na escola.

Por essa razão, cada vez mais somos convocados a refletir sobre os saberes, os fazeres e as atuações pedagógicas e metodológicas da ação docente, a partir do processo de formação continuada, buscando agregar elementos que façam a diferença no dia a dia de cada professor, no processo de gestão da aprendizagem dos alunos. É preciso, enfim, nesse novo contexto proposto pela reforma do ensino médio, ampliar e garantir as oportunidades formativas no tempo/espaço da atividade da ação pedagógica vivenciada no espaço escolar.

Pensada dessa forma, a atuação do coordenador deverá tomar como base o movimento reflexão sobre a ação. Para Freire (1996, p. 43-44), não há ação pedagógica voltada para a formação humana sem reflexão sobre a ação:

Por isso é que, 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.

Assim, os saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico são multifacetados e não se limitam aos saberes das ciências tampouco aos disciplinares, mas há ainda outros saberes necessários, como os profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros, conforme a análise de Tardif (2002).

É válido destacar, ainda, que os saberes do coordenador pedagógico não são aprendidos no vazio, mas se constroem na trajetória profissional e pessoal (André; Vieira, 2007).

E o que dizem as pesquisas sobre o coordenador pedagógico, seus saberes e identidade no âmbito do ensino médio?

O primeiro movimento nesta pesquisa foi o de realizar um levantamento bibliográfico preliminar, apresentado a seguir.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A temática de pesquisa “O papel da coordenação pedagógica no âmbito do ensino médio e a formação docente na perspectiva da BNCC e da implementação do novo ensino médio” me levaram ao trabalho de mapeamento bibliográfico com busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e nos bancos de teses e dissertações da Universidade de Araraquara (Uniará) e da Universidade Federal do Sudoeste Baiano, com as seguintes palavras-chave: “Coordenação Pedagógica” e “Ensino Médio”.

O procedimento de coleta para cada palavra-chave incluiu quatro etapas:

- a) Utilização da palavra-chave em sua expressão exata;
- b) Em função da quantidade de produções encontradas, foram aplicados alguns dos filtros disponíveis na seguinte sequência: delimitação temporal (os últimos cinco anos: 2015–2020); o tipo de produção: teses (quando disponíveis) e dissertações; e a área de conhecimento (Educação);
- c) Seleção por títulos;
- d) Seleção pela leitura dos resumos.

Ao lançar a pesquisa no *site* da CAPES com as palavras-chave “Coordenação Pedagógica” e “Ensino Médio”, apareceram inicialmente 38.280 produções e, após a utilização dos filtros, 384 produções, com temática ainda bastante diversificada e muito voltada para o ensino fundamental. Com a seleção por títulos, restaram 48 produções voltadas ao papel do coordenador como formador docente no ensino médio.

Concluída a delimitação das 48 produções, foi realizada a leitura dos resumos de cada produção, com o objetivo de identificar e selecionar possíveis relações com a intenção-proposta-objeto da pesquisa-alvo deste trabalho. Assim, das 48 pesquisas foram selecionados 17 produtos pesquisados.

Além da plataforma do banco de dados de teses e dissertações da CAPES, houve pesquisas também no ambiente de produções de teses e dissertações da Uniará, bem como do banco de dados da biblioteca de produções da Universidade Federal do Sudoeste da Bahia. Nessas universidades foram encontradas 3 dissertações (no Banco de Dissertações da Uniará) que se aproximaram do foco de pesquisa pretendida.

No total foram localizadas, portanto, 17 pesquisas, apresentadas a seguir.

2.1 A produção analisada

As buscas ajudaram a delimitar o foco de relação com a minha intenção de pesquisa, ressaltando o papel do coordenador pedagógico e suas interfaces com as práticas de formação continuada na escola e o desenvolvimento da ação pedagógica, resultando no fazer coletivo formativo do professor.

A princípio, a pesquisa se concentrou no próprio ambiente da Uniara (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), de modo a conhecer as publicações nas duas linhas de pesquisa (Processos de Ensino e Gestão Escolar). Três pesquisas foram localizadas:

- 1) “Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores” de autoria de Fabiana Cristina da Silva (2020);
- 2) “A atuação do coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da secretaria estadual da educação de São Paulo” de autoria de Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho (2017);
- 3) “A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” de autoria de Juliana Duarte de Oliveira (2019).

Ao realizar um estudo sobre os saberes e experiências do coordenador pedagógico e o processo de formação docente no ensino médio, com base nas relações de poder/saber que circulam na atuação desse profissional em seu contexto de trabalho, Fabiana Silva (2020) realiza pesquisa, de natureza qualitativa, visando compreender como o coordenador pedagógico pode exercer, de modo significativo, seu papel junto aos professores alfabetizadores, no primeiro ano do ensino fundamental, de forma a auxiliá-los na sua prática docente, identificando as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e no desenvolvimento da melhor metodologia de trabalho, a fim de garantir uma aprendizagem mais eficaz aos alunos.

Embora não se trate especificamente de pesquisa sobre a ação do coordenador no âmbito do ensino médio, essa pesquisa foi selecionada tendo em vista seus objetivos secundários que foram: identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico e propor atividades e/ou ações para auxiliar no desenvolvimento do trabalho junto aos professores a partir de suas necessidades.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados por Fabiana Silva (2020) foram, além da pesquisa em documentos, entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras com o intuito de identificar as demandas para a formação continuada

apresentadas por elas e a realização de uma sessão de formação, com tema sugerido pelas professoras, mediada pela coordenadora pedagógica. Para discussão e análise do papel da coordenação pedagógica e dos saberes docentes necessários ao coordenador para atuar junto aos docentes, a pesquisadora se apoiou principalmente em autores como Tardif, Lessard, Placco, Almeida, Souza e Lomonico.

Na discussão dos resultados foi possível à autora apontar os saberes necessários ao professor-coordenador, com destaque para, além dos saberes teóricos e práticos, o *saber ser*, pois as interações com os professores são fundamentais e basilares com o seu trabalho. Nessa interação, ressalta a importância da postura do coordenador como alguém que está buscando a melhor forma de realizar seu trabalho e, juntamente com os professores, identificar as dificuldades a serem enfrentadas. Essa pesquisa possibilitou melhor compreensão a respeito do papel do coordenador pedagógico e dos saberes necessários para a sua atuação no âmbito escolar, discutindo alguns aspectos relevantes e oferecendo sugestões para subsidiar a elaboração de uma proposta de trabalho para esse profissional.

O importante na leitura dessa pesquisa foi o novo olhar e uma nova concepção sobre os saberes experienciais da coordenação pedagógica e as reflexões sobre o processo de formação docente.

A segunda dissertação analisada no ambiente da Uniara, da autora Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho (2017) tem como palavras-chave: “Coordenação Pedagógica”, “Coordenação Pedagógica de Área do Conhecimento”, “Programa de Ensino Integral”, “Formação Docente Continuada”, “Educação Integral” e “Escola de Tempo Integral”.

A pesquisa traz reflexões sobre a atuação do Professor Coordenador de Área do Conhecimento (PCA) e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e focaliza o ensino médio.

A autora partiu das seguintes indagações: a) Como o PCA lida com a formação dos pares, sendo, ao mesmo tempo, docente da área? b) O desempenho dessa função subsidia a prática docente com relação à melhora da aprendizagem dos alunos? De que forma?

O objetivo geral foi favorecer o entendimento sobre a atuação do PCA em escolas vinculadas ao Programa de Ensino Integral e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, considerando seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou: a) evidenciar o perfil idealizado pela secretaria do coordenador pedagógico de área do conhecimento pela Secretaria do Estado da Educação, considerando-se que ele é também professor; b) analisar e comparar o perfil que emerge da pesquisa de campo sobre a percepção, no qual se apresenta a função de PCA, no Programa de

Ensino Integral, articulado ao atual nas escolas públicas; c) evidenciar a relação pedagógica e sua formação como PCA com o PCG e/ou equipe gestora.

O desenho metodológico inclui as seguintes características: a) estudo de caráter qualitativo, a partir da coleta de dados realizada em escolas estaduais de ensino médio, vinculadas ao Programa de Ensino Integral, por meio de entrevistas com o PCA em exercício e gestores de escolas; b) complementação com exploração documental e legal; c) análise dos dados coletados em campo, organizados em categorias.

Os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa foram: Hutmacher, Nóvoa, Huberman, Ball, Tardif, Dubar e Garcia, além de outras produções acadêmicas que se mostraram importantes no decorrer do trabalho.

A pesquisa conclui que a presença do PCA é relevante no Programa de Ensino Integral, que sua atuação está inserida em um contexto que demanda formação para que sua atuação como formador dos docentes em relação ao currículo, seu foco de trabalho, possa se efetivar sob um olhar voltado às inovações pedagógicas no cotidiano escolar, sobressaindo-se, nesse cenário, aos desafios que a função de coordenação apresenta.

A leitura dessa pesquisa foi relevante nos seguintes aspectos: os desafios da função, a prática pedagógica, as dificuldades e os desafios da profissão ainda precisam se fortalecer para contribuir com a construção de novos saberes edificadores para se materializarem na prática pedagógica.

Já a dissertação de Juliana Duarte de Oliveira (2019) trouxe como foco os documentos e novos cenários das mudanças e impactos da implementação da BNCC no ensino médio, analisando os marcos legais, os documentos orientadores e as novas arquiteturas curriculares. O objetivo desse estudo foi analisar os documentos referentes à reforma e à BNCC, homologada em dezembro de 2018, e legislações como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de descrever as principais mudanças que aconteceram na educação brasileira e no ensino médio.

A pesquisa também ouviu os professores e gestores sobre a reforma do ensino médio, buscando identificar se na visão deles a mudança foi positiva e se conhecem a referida medida provisória. Para tanto, foram utilizados questionários como instrumento de pesquisa. Além disso, a autora descreve as principais mudanças históricas ocorridas na educação brasileira, dando destaque ao ensino médio e utilizando para tanto a revisão da literatura e levantamento bibliográfico.

O estudo constata na fala dos professores que eles não apresentam conhecimento sobre a atual reforma, permitindo afirmar que não existe coerência entre o discurso dos professores e

o discurso oficial. A conclusão desse estudo se dá com a organização de material e a oferta de encontros presenciais para oportunizar debates junto aos docentes e gestores das instituições envolvidas, promovendo um momento de reflexão sobre a atual proposta da BNCC e sua efetiva aplicação no âmbito escolar.

Na plataforma da CAPES, ao pesquisar e realizar filtros com as palavras-chave “Coordenação Pedagógica” e “Ensino Médio”, foram selecionadas 14 pesquisas, a saber:

- 1) Ensino médio e suas indefinições: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da educação básica (Arboit, 2017);
- 2) Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros (Garcia, 2016);
- 3) A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre lugares da atuação e da formação profissional (Coelho, 2016);
- 4) O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho (Gonçalves, 2016);
- 5) As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia (Oliveira, E., 2019);
- 6) A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores (Oliveira, L., 2016);
- 7) O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade (Rigueto, 2016);
- 8) Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar (Barros, 2017);
- 9) Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo? (Nogueira, 2017);
- 10) Coordenação pedagógica – elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF (Medeiros, 2017);
- 11) Formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil (Santos, 2017);
- 12) Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade (Xavier, 2017);
- 13) O processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno (Felipe, 2017);
- 14) Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos (Silva, I., 2017).

Na pesquisa de Arboit (2017), o resumo trouxe como objetivo geral refletir sobre os marcos legais presentes na trajetória do ensino médio, a fim de compreender seus avanços e retrocessos e relacioná-los à formação na educação básica. Com relação ao caminho metodológico, o resumo da pesquisa explicita a abordagem de cunho qualitativo, com pesquisa do tipo exploratório.

A pesquisa de Garcia (2016) se volta para os dilemas encontrados pelos coordenadores pedagógicos ao buscarem a formação de si mesmos e dos outros. Ela parte da tese segundo a qual o coordenador pedagógico é o profissional responsável por desencadear na escola um processo contínuo de formação em serviço, sendo que essa formação ocorre, prioritariamente, nos espaços destinados às reuniões pedagógicas no interior do ambiente escolar.

Apesar de não estar atrelada diretamente ao ensino médio, a pesquisa de Coelho (2016) foi colaborativa e possibilitou uma investigação da relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. Desenvolvida junto aos profissionais de uma rede confessional de ensino, o encaminhamento metodológico da investigação, de abordagem qualitativa, empregou a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos da rede. Com relação aos saberes e fazeres da coordenação pedagógica, os profissionais sujeitos dessa pesquisa falaram sobre o trabalho desenvolvido, o acúmulo de atribuições e funções profissionais, assim como sobre sua relação profissional com as docentes e sobre as ações voltadas à formação profissional das professoras, que nem sempre têm podido realizar, em função das atribuições assumidas. Já as professoras falaram sobre situações dilemáticas encontradas na docência, destacando a necessidade do acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica.

Já a pesquisa de Gonçalves (2016) procurou compreender a formação da identidade profissional do professor coordenador no contexto das reformas educacionais ocorridas no período de 2007 a 2014 no sistema público de ensino do estado de São Paulo. Tais reformas introduziram e aperfeiçoaram elementos da gestão gerencialista, levando para dentro da escola pública paulista uma visão empresarial e mercantil de educação, promovendo, entre outros aspectos, a competitividade e a individualização nas relações entre os indivíduos e interferindo na construção identitária dos profissionais, que se concretizam na alteridade e na interação com outros indivíduos no interior dos diversos grupos sociais aos quais ele possa vir a pertencer. Os aspectos competitivos e individualistas podem vir a constituir uma identidade profissional fragilizada do professor coordenador no interior da escola. A pesquisa revela o trabalho do professor coordenador como um importante papel na implantação, na implementação e no monitoramento das políticas contidas no corpo dessas reformas educacionais, situando-o como

um articulador entre os interesses da escola e os da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Outra pesquisa localizada, de Eliane Oliveira (2019), procurou analisar as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no Território Sertão Produtivo da Bahia, espaço da investigação, composto por 20 municípios. Essa abordagem serviu para compreender as questões relativas ao desempenho da tarefa e das atribuições da coordenação pedagógica no contexto da Bahia.

Também a pesquisa de Luciane Oliveira (2016) foi bastante proveitosa para o entendimento do papel do coordenador pedagógico como um vetor de mudança em relação à problemática da formação de professores, considerando suas práticas como atos sociais de educação, ou seja, atos de uma identidade profissional específica dentro da cultura escolar em direção ao aperfeiçoamento constante dos professores. Cabe ressaltar que esse estudo foi muito esclarecedor considerando o amplo quadro delineado no que se refere ao papel do coordenador pedagógico na formação dos professores do Ensino Médio. A pesquisa traz um panorama que mostra impasses e reflexões que emergem das experiências de formação continuada desenvolvidas na escola e que são portadoras de alguma inovação, renovação, discutindo e trazendo melhorias no trabalho educacional. Essa pesquisa objetivou compreender a constituição do professor coordenador pedagógico no contexto escolar, levando em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e com a Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa foi realizada no contexto da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Rio Claro/SP. A questão principal dessa pesquisa foi problematizar os desafios que o professor coordenador e o coordenador pedagógico enfrentam cotidianamente para exercer seu papel no contexto escolar e na Secretaria Municipal da Educação, respectivamente, tendo em vista que o seu papel formativo se constitui a formação de seu perfil identitário, enquanto um profissional que articula todo o coletivo da unidade escolar.

Nessa mesma direção encontra-se a pesquisa de Rigueto (2016) que traz os aspectos competitivos e individualistas que podem vir a constituir uma identidade profissional fragilizada do professor coordenador no interior da escola. A pesquisa considera o trabalho do professor coordenador como um importante vetor na implantação, na implementação e no monitoramento das políticas de formação docente.

Da mesma forma, a pesquisa de Barros (2017) traz uma análise da coordenação pedagógica no estado do Piauí e das contribuições da formação continuada dirigida a esse profissional específico, para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Nogueira (2017) trouxe o processo de formação continuada dos professores de uma rede municipal de ensino do Triângulo Mineiro, possibilitando reflexões acerca de fatores que circundam o processo de formação continuada que tem ocorrido nas escolas: ação significativa ou tarefismo? A pesquisa foi realizada com base na análise das vozes das professoras, evidenciando que a formação continuada ainda tem ocorrido enquanto tarefismo e que as propostas de formação continuada que vêm sendo implementadas no decorrer dos últimos anos têm sido irradiadoras das dificuldades que os professores encontram, mas ficam no discurso inócuo. A pesquisa aponta, ainda, para aspectos como: a formação continuada ainda não atende à realidade do professor e muitos problemas persistem, como a má estruturação; a descontinuidade dos programas governamentais; ações fragmentadas, repetitivas e desconexas com a realidade da sala de aula, nas quais a teoria e a prática continuam separadas; professores formadores desconhecem a realidade do professor; falta articulação universidade/educação básica; falta de financiamento para o professor se qualificar e valorização salarial; e as ações, muitas vezes, não são planejadas de acordo com a estrutura dos municípios.

Outra pesquisa, bastante relevante, trouxe contribuição para o entendimento das múltiplas atuações do coordenador pedagógico (Medeiros, 2017), além de apresentar um aspecto pertinente novo em relação ao caminho metodológico percorrido pela pesquisa — o grupo focal, o qual reúne um tópico de informações a partir de um grupo de participantes selecionado.

Já a pesquisa de Santos (2017) teve como foco os currículos praticados por professores-alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no processo de constituição da sua professoralidade, apostando em uma discussão contrária àquelas que têm sido feitas pelas atuais políticas de currículos formação, que desconsideram sobretudo o debate teórico pedagógico no campo da educação. Nesse sentido, a pesquisa considera as propostas de currículo de formação em rede, em contrapartida a uma BNCC que define previamente um currículo nacional, homogeneizando as diferenças, ao invés de evidenciá-las. Essa pesquisa investigou a formação docente e seu contexto no âmbito do território baiano, trazendo as interfaces do trabalho com o foco da BNCC. Essa pesquisa se propôs conhecer a atuação do coordenador pedagógico a partir do seu papel articulador, formador e transformador nas escolas pesquisadas, por via dos discursos que permeiam a efetivação da gestão democrática na escola. Os resultados evidenciam: a) a maioria dos coordenadores pedagógicos não materializa na sua atuação os princípios de gestão democrática referentes ao trabalho coletivo de acompanhamento de órgãos colegiados, atendimento aos pais e à comunidade; b) os coordenadores não conseguem estabelecer como foco da atuação a ação articuladora, formativa e transformadora;

c) eles vivenciam o esvaziamento da função em virtude da não efetivação da democracia e da participação no trabalho coletivo, expressas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). É investigado de forma qualitativa, com enfoque bibliográfico e documental.

Nessa mesma perspectiva está a pesquisa de Xavier (2017), cujo enfoque se dá na análise curricular da nova ordem que se impõe na BNCC, que descortina o pensamento hegemônico subjacente às atuais propostas de currículos de formação. Os resultados dessa pesquisa apontaram a importância de pensarmos sobre as redes de conhecimento que se entrelaçam nos processos de formação curricular.

Da mesma forma a pesquisa de Felipe (2017) que também analisa o processo de formação de professores do ensino médio, mas na perspectiva de sua contribuição para o sucesso escolar do aluno, com enfoque no significado do ato de educar, o qual é sinônimo de preparar o sujeito para novas possibilidades de aprendizagem e se constitui reflexo das ações pedagógicas materializadas pelos docentes e sua preparação.

Finalizando, a pesquisa de Isabel Silva (2017) busca conhecer, por meio da análise de documentos, bibliografias e entrevistas, a atuação do coordenador pedagógico e seu papel como formador dos professores e transformador das escolas pesquisadas no âmbito do ensino médio. A análise documental constitui um caminho metodológico importante, pois mostra conhecimento e gera dados a partir de fontes documentais para a interpretação de uma realidade e de um objeto de estudo. Ao analisar essa dissertação de mestrado, pode-se observar os princípios e mecanismos de gestão democrática que perpassam o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais dos anos iniciais da sede do município de Barra do Choça na Bahia. Para isso, foram analisadas as práticas e os discursos de gestão democrática dos coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, desse município, a partir da reflexão das relações de poder/saber que circulam na atuação e na subjetivação desse profissional em seu contexto, na produção da verdade. A tese dissertativa está ancorada na análise de documentos, bibliografias e entrevistas, cuja atuação do coordenador pedagógico se dá a partir do seu papel articulador, formador e transformador nas escolas pesquisadas, por via dos discursos que permeiam a efetivação da gestão democrática na escola.

Os resultados obtidos através da coleta de dados a que a mestranda chegou revelou: a) a maioria dos coordenadores pedagógicos não materializam na sua atuação os princípios de gestão democrática referentes ao trabalho coletivo de acompanhamento de órgãos colegiados, atendimento aos pais e à comunidade; b) não conseguem estabelecer como foco da atuação a

ação articuladora, formativa e transformadora; c) vivenciam o esvaziamento da função em virtude da não efetivação da democracia e da participação no trabalho coletivo.

2.2 Algumas considerações sobre o levantamento bibliográfico realizado e a contribuição da pesquisa realizada

É importante salientar que essas pesquisas e estudos, nos mais diferentes espaços geográficos dos estados do Brasil, possibilitaram a percepção de uma série de fatores que dão amplitude à elaboração de projetos de pesquisa, mesmo com enfoques diferentes, porque são aspectos em comum, independentes das diferenças regionais.

O mapeamento bibliográfico transformou meus conhecimentos sobre o tema e foi balizador de muitas novas percepções do universo da pesquisa acadêmica e dos diversos temas que delimitam este estudo: abordagem metodológica, aspectos do currículo e da BNCC, análises de dados, autores de referência que tratam do papel da coordenação pedagógica, da formação docente, leis que regulamentam a educação, desde a herança dos Parâmetros Curriculares Nacionais até a BNCC e o novo ensino médio, através da Lei 13.415/2017, que prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive o ensino profissional, e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária; contudo há um reducionismo impactante na formação geral básica do aluno nos componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento.

Diante desse conjunto de pesquisas aqui revisitadas, é possível afirmar que a contribuição específica da pesquisa realizada e apresentada nesta dissertação está ligada à problematização do papel da coordenação pedagógica no atual ensino médio, em especial na formação dos professores. Questiona-se a lógica empresarial e gerencialista imposta pelos documentos oficiais, que dificultam o trabalho coletivo *com_e para_*os professores, fazendo com que os coordenadores pedagógicos se sintam divididos entre atender às necessidades específicas da escola e dos professores e obedecer às orientações oficiais da Secretaria de Educação.

A implementação do atual ensino médio é um enorme desafio para as unidades escolares públicas, em virtude do sentido político que trazem de uma geração de desigualdades na formação de jovens e adultos, tendo em vista que a oferta da a educação estará mais voltada para o mercado de trabalho, diminuindo a oportunidade de acesso ao ensino profissional, mediante as universidades para uma formação profissionalizante.

3 OBJETIVOS

Este estudo tem como centralidade e objetivo geral analisar o processo formativo registrado nos documentos oficiais e nos documentos escolares por coordenadores pedagógicos no âmbito do chamado “novo ensino médio”², no tocante aos docentes em sua prática cotidiana, e como objetivos específicos: a) mapear o que dizem os documentos norteadores oficiais sobre o papel dos coordenadores no novo ensino médio; b) conhecer e caracterizar, segundo esses documentos, o processo de formação docente a ser conduzido pela coordenação pedagógica no processo de implementação do novo ensino médio e da BNCC; c) identificar elementos concernentes à prática da coordenação pedagógica no ensino médio e trabalho coletivo *com e para* os professores, expressos nos documentos escolares analisados; d) propor como produto da pesquisa o desenvolvimento de material de base para formação continuada de coordenadores pedagógicos.

3.1 Hipóteses

A lógica empresarial e a gestão gerencialista impostas pelos documentos oficiais, bem como os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na sua atuação constituem fatores impeditivos do trabalho coletivo *com e para* os professores.

Há uma contradição para os coordenadores pedagógicos ao exercerem suas funções e atenderem aos interesses, às demandas específicas da escola e dos professores, bem como seguir orientações oficiais, conforme apregoa a Secretaria de Educação.

Os coordenadores pedagógicos tendem a se sentirem confusos com inúmeras demandas no cotidiano escolar, tendo em vista a gama de desafios que são enfrentados, pois ao executar o seu trabalho, tanto no campo da prática, quanto da teoria, estão imbricados o exercício de um trabalho coletivo e o grande desafio se impõe; Não exercer o papel apenas de um executor e controlador das atividades pedagógicas, todavia ser um formador de pensamentos e de reflexões.

² “Novo ensino médio” se refere à Lei 13.415/2017, através da MP 746, com a justificativa de que seria urgente adequar o ensino médio à qualidade do ensino de outros 20 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a partir da qual as escolas deverão ampliar a carga horária de 800 horas semanais para 1.000 horas anuais, fazendo alterações na grade curricular com a previsão de flexibilização por meio da oferta de itinerários formativos, uma parte destinada a atender a BNCC e a outra parte destinada a atender aos itinerários formativos à escolha dos estudantes. O novo ensino médio, na realidade, não é mais exatamente “novo”, pois as mudanças deveriam ter sido regulamentadas por uma lei de 2017, com a qual as redes de unidades escolares teriam quatro anos para se prepararem para desafios e desigualdades impostos para a efetivação da referida lei. Sendo assim, o novo ensino médio não é tão novo. Portanto, neste trabalho, esse termo será referenciado como atual ensino médio, visto que há um movimento muito grande no País para revogar e ajustar o “novo ensino médio”, diante das desigualdades e diferentes dificuldades de implementação, variando de estado para estado.

4 DELINEANDO A PESQUISA REALIZADA

4.1 Problema

Na perspectiva de mudança, para o processo de implementação, o novo ensino médio estabelece como prazo para ser consolidado nas unidades escolares o ano de 2024, em todo o território brasileiro. A BNCC, por sua vez, é oficialmente apresentada como um documento básico e norteador.

Diante disso, os documentos oficiais consideram imprescindível repensar a função do docente como transmissora de informações, entendendo o professor como um mediador no processo de ensino e aprendizagem em razão da condição de escolha, pelo público ou juventude estudantil, dos chamados “itinerários formativos” — o que exige, segundo tais documentos, um “novo saber e um novo fazer pedagógico”, “lateralização dos conteúdos” e “remodelagem de metodologias ativas” em relação aos diferentes saberes dos componentes curriculares, de uma forma interdisciplinar e por área de conhecimento e não mais enquanto disciplinas ou matérias isoladas — e esse constitui, no discurso oficial, o diferencial do “novo ensino médio”.

A BNCC é definida em seu próprio texto como:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017a, art. 1).

A BNCC propõe a apropriação de seus fundamentos legais e princípios, de seus conteúdos, definição, estruturação e organização curricular norteada por competências, habilidades e pela prescrição dos conhecimentos que devem ser ensinados em cada etapa da educação básica. Os objetos do conhecimento implicam no desenvolvimento de habilidades, as quais são basilares para as avaliações de larga escala, e determinam para os docentes o que deve ser ensinado e os objetivos preestabelecidos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a BNCC impõe uma única concepção pedagógica e curricular, conforme descrevem Silva e Giovedi (2022, p. 114-117).

Nesse aspecto, segundo os documentos oficiais, a mudança é imperativa e a formação docente é basilar. Assim, o coordenador pedagógico, por meio de seu trabalho de formação continuada dos professores na escola, passa a ser o responsável por conduzir a reflexão coletiva

dos professores sobre a realidade que circunda o ambiente escolar. Nessa configuração, autores como Coité e Oliveira (2017, p. 131) afirmam o papel do coordenador pedagógico como “[...] um dos agentes de transformação da escola, a sua atuação requer constantemente a articulação/relação com os diferentes atores escolares, bem como a mediação da ação pedagógica”.

Nessa esteira, a política curricular nacional expressa por meio da BNCC traz o propósito de constantes formulações e reformulações, validado pela própria Resolução CNE/CP 2/2017, ao prever, nas disposições finais e transitórias, que a BNCC terá incidência direta sobre os currículos das instituições de ensino (art. 15); bem como sobre as matrizes de referências das avaliações e dos exames (art. 16); assim como sobre a política de formação de professores (art. 17) e sobre o Programa Nacional do Livro Didático (art. 20) (Brasil, 2017a).

A BNCC, no seu art. 4º, no tocante à formação de professores, traz as competências gerais específicas que se referem à ação docente: *conhecimento, prática e engajamento*, ou seja, uma política de formação de professores, baseada no modelo de competências, compreendido como: “[...] mobilização de *conhecimentos* (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas cognitivas e socioemocionais), *atitudes e valores* para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017a, p. 8, grifo nosso).

Diante do exposto, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2017a, p. 13), o processo de avaliação se torna macro, exigindo práticas avaliativas voltadas para exames padronizados, em larga escala — desconsiderando o contexto social real dos jovens estudantes do atual ensino médio.

Percebe-se, portanto, a imposição de uma única concepção pedagógica, conforme explicitam Silva e Giovedi (2022, p. 1):

A BNCC impõe uma única concepção pedagógica e curricular: a Pedagogia e o Currículo por Competências. Ao fazê-lo, desrespeita os princípios constitucionais da pluralidade de concepções pedagógicas, da liberdade de ensinar e aprender e o da autonomia das escolas na construção de suas propostas pedagógicas.

É possível constatar que a BNCC traz em seu escopo a imposição de um modelo de padronização curricular, segundo uma lógica gerencialista, que demanda também um controle por intermédio das avaliações internas e externas, que precarizam o processo de escolarização. Nesse aspecto, o currículo que a BNCC propõe enfatiza a divisão social do trabalho, ao destacar: a parte comum do currículo — a BNCC e uma parte diversificada e flexível — os

itinerários formativos (art. 4º da Lei 13.415/2017). A BNCC compõe 60% do currículo, enquanto os itinerários, os outros 40%.

Nesse aspecto, estudos como o de Santos (2017) constatam que a BNCC e o novo ensino médio são pensados, bem como influenciados por grupos de pressão, movimentos sociais e interesses privados que buscam defender os interesses específicos de instituições privadas. A consequência imediata desse contexto é, justamente a ampliação das desigualdades sociais, em virtude da flexibilização curricular, tendo em vista que os estudantes oriundos das camadas da população de baixa renda e de escolas públicas terão menos acesso às áreas específicas de conhecimento mais valorizadas, enquanto estudantes de escolas privadas poderão ter maiores oportunidades de crescimento e acesso às universidades, profissionalização e carreiras mais nobres e valorizadas socialmente.

Além disso, o novo ensino médio é pensado em uma mudança na carga horária dos jovens estudantes, já que no antigo ensino médio tinham carga horária que totalizava 2.400 horas obrigatórias ao longo do percurso das três séries do ensino médio. No atual ensino médio, essa carga horária passa a ser de 3.000 horas, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Sendo que, dessas 3.000 horas, 1.800 deverão ser dedicadas para os estudos nas áreas de conhecimento da BNCC, ou seja, 60% das três séries do ensino médio.

As demais 1.200 horas serão destinadas aos itinerários formativos, os quais serão escolhidos pelos alunos, em conformidade com seus objetivos, perspectivas e projetos de vida e carreira profissional. Em resumo, os itinerários formativos compõem cerca de 40% da carga horária.

Nesse panorama, as unidades escolares poderão ter liberdade de ofertar esses conteúdos na forma de módulos individuais das áreas do conhecimento que compõem o currículo da carga horária da BNCC, reduzindo a conteúdos mínimos a formação geral que compõe as quatro grandes áreas do conhecimento condizentes da BNCC.

4.2 Questões norteadoras da pesquisa

A fim de compreender as ações que envolvem o trabalho da coordenação pedagógica para a formação docente no âmbito desse chamado “novo ensino médio”, esta pesquisa se norteou pelas seguintes perguntas:

- a) Que dizem os *documentos norteadores do novo ensino médio* sobre o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e a formação de professores em serviço?
- b) Que dizem os *registros da escola* sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada de professores em serviço, o cotidiano da prática da docência e o processo de implementação do novo ensino médio, da BNCC e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)?
- c) Que dizem os *documentos dos coordenadores pedagógicos* sobre suas experiências e ações no tocante à formação docente e a preparação para a implementação do novo ensino médio?

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

Nortearam a organização dos procedimentos de pesquisa, autores como Selltiz *et al.* (1965), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Saviani (2004) e Giovanni (1999), bem como os autores que compuseram o referencial teórico da pesquisa.

Trata-se de pesquisa documental, de base qualitativa, do tipo analítico-descritiva para entender o trabalho que o coordenador pedagógico realiza no cenário da formação docente com a implementação do novo ensino médio e a BNCC.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada — ou com documentos que a representam, como no caso da pesquisa documental.

Para Triviños (1987) e Selltiz *et al.* (1965), na pesquisa descritiva os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas. Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e descrição de objetos de pesquisa ainda pouco conhecidos.

Esta dissertação se refere a uma pesquisa documental, realizada com base em documentos normativos e orientadores sobre a tradução do novo ensino médio no estado da Bahia, no contexto de implantação da BNCC e da Lei 13.415/2017 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022 — e definindo nova organização curricular, mais flexível, que contemple a BNCC e os chamados itinerários formativos profissionalizantes, identificando e descrevendo as ações da Secretaria de Educação, por meio de seus coordenadores pedagógicos nas unidades escolares, na implantação do novo currículo nas escolas de ensino médio.

Esta pesquisa documental procura investigar, nos documentos oficiais de uma unidade escolar pertencente à rede estadual de ensino da Bahia, o papel da coordenação pedagógica no cenário da formação docente com a implementação do novo ensino médio.

Segundo Giovanni (1999), são materiais que podem ser utilizados como fontes de informações sobre o universo escolar: legislação, subsídios curriculares, atas, contratos, estatísticas, relatórios, projetos e registros escolares. São documentos cujas características básicas permitem que sua leitura gere informações sobre fatos, episódios, acontecimentos,

pessoas, grupos e instituições, ou seja:

- Constituem fontes estáveis e permanentes no tempo.
- Têm a capacidade de reunir informações capazes permitir a composição do perfil ou contexto dos fatos, instituições, sujeitos e situações em estudo (Giovanni, 1999, p. 1).

Para tanto, são procedimentos básicos para a análise documental, apontados pela autora:

1. Selecionar os documentos com base em critérios bem específicos e claramente definidos (e não aleatoriamente).
2. Realizar caracterização sistemática dos documentos disponíveis para a análise [...]
3. Realizar síntese de informações obtidas por meio de: esquemas / quadros-síntese de ideias / representações gráficas / mapas / gráficos / desenhos / programas de computador.
4. Discutir a descrição e análises realizadas com os sujeitos da pesquisa (se houver) e/ou com outros pesquisadores e especialistas (Giovanni, 1999, p. 1).

Também de acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental permite desvelar aspectos novos de um tema ou problema, uma vez que os documentos são fontes de informações que permitem analisar o contexto dos fatos, instituições e situações sob estudo. Segundo essas autoras, são considerados documentos: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Além disso, segundo Saviani (2004, p. 14), analisar um documento exige buscar os seus fatores determinantes, pois é preciso “[...] ultrapassar o que está explícito e manifesto em suas linhas, para pôr em evidência o que está implícito e oculto nas entrelinhas”. Ou seja, para entender um documento legal/oficial é preciso examinar a gênese desse documento. De acordo com esse autor, os procedimentos para esse tipo de pesquisa envolvem: localização, leitura e análise da legislação específica e documentação sob análise. Para tanto, ele sugere os seguintes passos:

1. Contato com o próprio documento: análise textual, estrutura do texto, assuntos tratados e medidas que preconiza;
2. Exame das razões manifestas do documento: motivos / objetivos / intenções explicitamente expostas;
3. Busca das “razões / motivos reais”, por meio de:
 - 3.1 Exame do *contexto*: história do documento e forças sociais e políticas básicas que o tornaram possível;

3.2 Exame da *gênese* do documento: processo de elaboração do documento, quando, por quem e como foi elaborado.

Por se tratar de pesquisa documental, foram selecionados documentos que registram, especificamente, os conteúdos dos processos formativos realizados pela coordenação pedagógica no processo de implementação do novo ensino médio e da BNCC no Colégio Estadual de Paramirim — colégio pertencente ao NTE12 —, na cidade de Paramirim, Território de Identidade Bacia Vale do Paramirim, que foi escolhido como escola-piloto, no ano de 2019, para implementação do tempo parcial e gradativo do novo ensino médio nesse estado.

5.2 Procedimentos para coleta dos dados

A pesquisa realizou análise documental com base em documentos oficiais referentes à construção do novo ensino médio e à BNCC, entre os quais elencamos:

Em âmbito federal:

- Constituição Federal (CF) de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei n.º 9.394/1996;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que aprova a BNCC;
- Lei n.º 13.415, de fevereiro de 2017: implantação do ensino médio.

Em âmbito estadual:

- Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB);
- Atividade complementar da rede escolar estadual da Bahia;
- Documento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEE-BA) denominado “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio: Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio”;
- Regimento Unificado do Estatuto do Magistério da Rede Estadual de Ensino.

No âmbito da Unidade Escolar:

- Projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar;
- Plano de Flexibilização Curricular (PFC) da unidade escolar;
- Agenda de Trabalho da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar organizada pela SEE-BA.

5.3 Construção e testes de instrumento para coleta dos dados

Após a localização dos documentos, no ambiente escolar ou pela busca na internet (quando acessíveis), a coleta dos dados (leitura e exame detalhado dos documentos) será realizada com auxílio de *roteiro* específico, a ser construído com base nas questões, objetivos e hipóteses de pesquisa, bem como com base nos conceitos teóricos norteadores da investigação, trata-se do “Roteiro para leitura e análise dos documentos selecionados” (ver Apêndice C).

Os testes do instrumento compreenderam: a) leitura e análise do roteiro por pesquisadora experiente na área (a orientadora) e b) aplicação em situações de coleta de dados, semelhantes às da pesquisa, para verificar a adequação de cada item incluído no instrumento e necessidade de inclusão/exclusão de itens, além de ajustes no comportamento e desempenho da pesquisadora na leitura dos documentos para coleta dos dados.

A análise documental constituiu um importante processo de busca do objeto de pesquisa, no intuito de verificar e identificar vários documentos oficiais que se entrelaçaram e foram basilares, com uma finalidade já traçada, de modo que possibilitou muitas fontes de informações a partir da coleta de dados em conformidade com os documentos que apregoam a temática e o foco da pesquisa realizada.

Foram elaborados pela pesquisadora quadros com a síntese da análise de dados documentais, tanto na esfera nacional quanto na estadual e da unidade escolar que se encontram no Apêndice B.

5.4 Procedimentos para organização e análise dos dados

Após leitura e exame detalhado dos documentos com auxílio do roteiro, a organização, a análise e a apresentação dos dados incluíram, de acordo com as orientações de Giovanni (1998), os seguintes procedimentos específicos para:

- Buscar regularidades;
- Realizar agrupamentos de ideias, características, perspectivas, relações estabelecidas, posicionamentos;
- Encontrar eixos ou chaves de análise identificadas nos agrupamentos;
- Utilizar síntese das informações obtidas por meio de quadros-síntese de informações, para melhor compreensão dos diferentes elementos sob estudo.

Finalmente, cabe acrescentar que os capítulos seguintes desta dissertação estão organizados da seguinte forma:

- *o Capítulo 6* delinea os apoios teóricos norteadores da pesquisa, discutindo a formação docente na perspectiva de mudança e no reconhecimento de que os docentes e demais profissionais do ensino produzem conhecimento a partir de significações construídas e expressas na prática e no fazer cotidiano;
- *o Capítulo 7* traz o contexto da pesquisa delineando os contornos da reforma do ensino médio segundo legislação em âmbito nacional e a sua configuração no estado da Bahia;
- *no Capítulo 8* estão reunidos os dados coletados por meio da análise documental;
- *encerram a dissertação*: as Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

6 APORTES TEÓRICOS

Há um grande desafio no que diz respeito à formação docente no contexto do novo/atual ensino médio e da BNCC, cujo conteúdo estava antes na perspectiva da terminalidade da escola básica e agora passa a ser o trabalho com competências e habilidades, ou seja, o conteúdo passa a ser o meio de formação para o mercado de trabalho, já que o ensino médio é dividido em quatro áreas do conhecimento e itinerários formativos.

No discurso oficial, essa foi a “grande virada de chave” para formação docente em relação ao novo referencial do ensino médio — o *currículo por competências, os itinerários formativos* — ou seja, o foco no mercado de trabalho em detrimento da formação geral dos alunos.

Diante do exposto, o novo ensino médio traz em sua estruturação a divisão do currículo em competências obrigatórias e conteúdos itinerários pré-definidos pelas possibilidades das escolas, por meio de uma suposta flexibilização do currículo, que termina por fragmentar a educação, voltada para a profissionalização e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em uma concepção empresarial e gerencialista que tem como propósito priorizar “[...] a aprendizagem do aluno e a manutenção dos jovens na escola, a partir de uma proposta curricular que contemple as necessidades individuais dos estudantes e ofereça oportunidades equivalentes às ofertadas nos principais países” (Publicada [...], 2016).

Cumprе destacar que, nesse cenário de reforma e implementação do atual ensino médio e de mudança radical do modelo organizacional da educação, a formação dos docentes passa a ser prioritária como forma de garantir o novo modelo de ensino a ser implementado.

Isso deixa de lado a necessidade de se repensar os modelos de formação em direção a uma formação de educador com uma concepção cidadã e politizada, para que possam analisar e problematizar o conteúdo, debater ideias e proposições coletivas com a finalidade de construir uma escola democrática, cuja referência é a educação em direitos humanos e cidadania como condição para a promoção da qualidade no ensino.

Para análise desse contexto de mudanças no âmbito do ensino médio e para a compreensão do trabalho da coordenação pedagógica e da formação dos professores proposta para pôr em prática tais mudanças, os apoios teóricos para esta pesquisa incluem:

- *Sobre os saberes da coordenação pedagógica e seu trabalho na formação continuada de professores*: Placco, Souza e Almeida (2011); Canário (1998); Perrenoud (1999); Domingues (2014); Nóvoa (1992, 2002); Gatti (2008); Tardif (2002); Giovanni (2003) e Marcelo (2009a, b);

- *Sobre Ensino médio, trabalho com jovens, juventude e juventude atual*: Dayrell, Carrano e Maia (2014); Gomes (2006); Moll e Garcia (2013); Corti (2014) Perrenoud (1995); Grosbaum e Falsarella (2016) e Dubet e Martucelli citados por Giovanni (2011).

6.1 Sobre coordenação pedagógica, seus saberes e seu trabalho na gestão escolar e na formação de professores

Da Conferência realizada pelo Conselho da União Europeia, em Lisboa, no ano de 2008, decorre uma recomendação explícita para a formação de professores, cuja finalidade é “[...] manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira”, conforme postula Canário (2008, p. 5), o que pressupõe a necessidade de um profissional para planejar e/ou articular essa formação como atribuição e função.

No Brasil, a importância do trabalho da coordenação pedagógica na literatura pedagógica aponta o *coordenador pedagógico* como um ator que atua diretamente na escola como responsável pela formação continuada de professores, realidade que vem se configurando em um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação.

Na última década, os sistemas de ensino, em várias instâncias e entes federados, por meio de suas leis, buscam implementar a coordenação pedagógica no interior das unidades escolares, em especial na Bahia, cujo início da regulamentação se deu em 2017 — tendo em vista que o cerne do seu trabalho é assumir a formação continuada dos professores e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

O coordenador pedagógico tem papel fundamental, segundo Placco, Souza e Almeida (2011, p. 5), na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores. O investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Dentre vários papéis de articulador e transformador do coordenador para a construção do coletivo, Placco, Souza e Almeida (2011, p. 6), fazem referência “[...] a um articulador que se faz necessário a interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagem”.

No que tange aos saberes necessários para melhor atuação do coordenador, várias são as fontes para a consolidação do saber profissional: história de vida do profissional, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação somada às dimensões temporais na construção ao longo de uma carreira.

Na abordagem de Placco, Souza e Almeida (2011), faz-se necessário apresentar dois conceitos importantes, sendo um a trajetória pré-profissional e o outro a trajetória profissional. A trajetória pré-profissional traz para o profissional uma bagagem de conhecimentos, representações e crenças sobre o ambiente escolar anterior à sua formação; já a trajetória profissional se desenvolve ao longo de um processo temporal incluindo os desenvolvidos no âmbito da carreira do magistério desde a inserção profissional até os saberes adquiridos ao longo da atuação como docente e na coordenação.

O coordenador pedagógico, por exemplo, é um profissional que tem que ir além do conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, é necessário ter percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre a prática dos professores. Para Nóvoa (1992, p. 36, grifo nosso), “[...] a experiência não é nem formadora nem produtora. *É a reflexão sobre a experiência* que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Para Nóvoa (1992), ainda é necessário destacar que o trabalho docente deve acontecer com a colaboração de todos. Assim, o coordenador deve estar preparado para mudanças e para motivar sua equipe, ou seja, o trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está associada ao processo de formação em serviço dos professores, denominado educação continuada, tanto nos textos oficiais de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, como na literatura recente sobre formação em serviço. A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente.

Trata-se de uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho” (Nóvoa, 1992, p. 32). Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 38).

Também para Placco, Souza e Almeida (2011, p. 7), as principais ações do coordenador pedagógico são voltadas para o coletivo da escola e para a formação de professores, por meio de um processo reflexivo dos professores.

Intervir na formação de professores significa, então, intervir nos modos de socialização profissional dos professores, o que inclui, igualmente, uma intervenção nos modos de organização e divisão do trabalho na escola. Assim, o coordenador pedagógico assenta o seu trabalho nessa causa com o intuito de superar um dos pontos críticos que mais tem marcado negativamente as políticas e práticas de formação de professores, que reside na existência de uma dupla exterioridade da formação, quer em relação à pessoa do professor, quer em relação à organização escolar (Canário, 2005).

Para Canário (1988), os professores aprendem sua profissão nas escolas; assim, revela a importância do papel da prática profissional em sua formação, compreendendo esse processo de forma permanente que integra, de modo articulado, a formação inicial e a formação contínua. Encarando a formação como um processo de socialização profissional, defende-se a tese de que as escolas constituem os lugares onde os professores aprendem sua profissão. Da aprendizagem de ser professor faz parte integrante a construção de uma experiência escolar, primeiro como crianças e jovens, depois como futuros professores nas escolas de formação inicial e, mais tarde, ensinando crianças e jovens, nas escolas onde exercem sua profissão.

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2009a, b) acrescenta que as questões problemáticas às quais a formação (inicial e continuada) tem de dar resposta integram componentes de modelos diversos de formação, de modo a construírem uma continuidade e uma coerência no processo formativo, o qual cada vez mais terá de ser gerido e desenvolvido pelos próprios sujeitos, ao longo dos percursos profissionais desenvolvidos após a formação inicial — referenciando o conceito integrador de *desenvolvimento profissional*.

Para Marcelo (2009b), o processo de formação de qualquer profissional ocorre como um contínuo, construído a partir da incorporação adequada de saberes e de saber fazer que são apropriados de formas diversas por cada profissional, apontando o seguinte conceito de desenvolvimento profissional:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar (Marcelo, 2009b, p. 1).

Nesse sentido, o autor propõe compreender o desenvolvimento profissional como um processo de busca da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si

mesmos e aos outros, assim como é também nesse constante processo que há uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Em se tratando ainda sobre a importância da constante busca e aprimoramento pelo desenvolvimento profissional, Marcelo (2009a) considera a influência dos momentos e contextos de reformas educacionais:

Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Assim, a formação continuada de professores pode desempenhar um papel fundamental na configuração de uma nova “profissionalidade docente”, conforme propõem Nóvoa (1992) e Marcelo (2009a, b), que é a formação de uma nova cultura no ambiente escolar, voltada para as práticas coletivas e de colaboração.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica é responsável pelas formações continuadas, pelas reuniões constantes na elaboração do PPP e na preparação de jornadas pedagógicas, as quais se constituem em dois importantes momentos na unidade escolar (Domingues, 2014).

A formação continuada de professores é entendida, portanto, como um processo constante de aprimoramento de saberes necessários à atividade profissional realizada após a formação inicial do docente e tem como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Contudo, para que a formação continuada atinja seu objetivo, ela precisa ser significativa para o professor, ou seja, a formação continuada é “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional” (Gatti, 2008, p. 57) e/ou pessoal, quando inseridas na realidade de toda a comunidade escolar.

Vale lembrar que o cotidiano escolar se torna um ambiente tenso em muitos momentos, sobretudo nesse cenário de reforma curricular, pois sobrecarrega os professores, que estão submetidos à standardização das tarefas, na contínua construção do planejamento de atividades. Assim, percebe-se uma recusa do novo ensino médio, da forma como está posto e estruturado, tendo em vista que o currículo padronizado não preconiza a diversidade e a regionalidade.

No processo de formação docente, intermediado pela coordenação pedagógica (que é ponte entre as categorias e dimensões da escola, desde a gestão, o administrativo, o pessoal, o relacional), surgem conjecturas que são relevantes para os estudos e as discussões práticas no

envolvimento coletivo dos profissionais da docência. Trata-se de contextualizar um problema identificado (no que diz respeito à unidade escolar, ao perfil docente e ao fazer pedagógico) e caminhar no sentido de aprofundar estudos e realizar leituras de pesquisas acadêmicas, na busca por respostas que modifiquem as práticas e os saberes docentes em uma escola que está sempre em transformação.

Conforme apregoa Tardif (2002), os saberes docentes — pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais — são centrais em todo o processo de profissionalização docente. Assim, cabe ao coordenador pedagógico organizar seu trabalho, tendo em vista a necessidade de lidar com diferentes profissionais e suas especificidades. Ou seja, tais saberes não são vagos, ao contrário, são uma dimensão concreta da identidade do professor. São próprios do professor, estão conectados com sua identidade e, substancialmente, com sua experiência de vida e sua vivência profissional.

Ao definir dessa forma os saberes docentes, Tardif (2002) insere como eixo central da formação dos professores o processo de reflexão sobre a prática educativa, em favor da autonomia dos educadores.

A formação dos educadores, ancorada no modelo curricular de competências, conforme preconiza a BNCC, no atual contexto da educação básica, sobretudo no cenário do novo ensino médio, visa desenvolver as competências no processo de ensino-aprendizagem. Assim, conforme apregoa Perrenoud (1999, p. 4), “são múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesse sentido, o ponto de reflexão nas formações docentes parte de sua atuação e de suas práticas com o intuito de ampliar as competências em diversas outras áreas do processo.

Assim, das reflexões suscitadas por esses autores, destaca-se, neste momento, as relacionadas à ideia de desenvolvimento, pelos professores, da capacidade de indagação/reflexão, em torno da qual Giovanni (2003) considera que podem/devem permanecer estruturadas as situações de formação do professor, sejam elas relativas à formação inicial, à formação continuada ou ao próprio exercício da profissão. Trata-se da:

[...] marca necessária ao profissional docente, eixo básico de sua formação, dever de ofício em sua atuação no universo escolar e na vida pessoal e social [...] Ou seja, ser capaz de indagar e refletir sobre suas condições de vida e trabalho é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação e é esta condição que vai lhe permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática

docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão (Giovanni, 2003, p. 46).

Giovanni (2003, p. 8) continua:

Trata-se, primeiramente, de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros, vêm chamando de *processo de desenvolvimento profissional docente*, que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Para a autora, as ações de formação continuada no ambiente escolar precisam:

[...] levar o conjunto de profissionais da escola alvo da ação de formação continuada, a falar sobre o próprio saber, não para tomar saberes e experiências individuais como verdades, ou apenas para identificar lacunas e carências na formação de cada um, mas para que o grupo possa buscar novas mediações com o próprio trabalho, significativas, contextualizadas, viáveis (Giovanni, 2003, p. 7).

Trata-se “[...] de um movimento de caráter cognitivo e compreensivo em relação à própria experiência profissional. Um movimento, como diria Freire (1981 *apud* Giovanni, 2003, p. 7), ‘[...] de tomar distância para ver melhor’, a si mesmo e ao outro”. Assim, cabe salientar aqui a proposta dessa autora para os processos de formação continuada no ambiente escolar.

Giovanni (2003) destaca algumas ideias norteadoras para esse processo que devem integrar situações de formação continuada e de trabalho a partir do reconhecimento do potencial formativo das situações de trabalho.

A autora destaca também que “[...] aprendizagens profissionais não são um resultado necessário da situação de trabalho e do exercício da profissão. Para que elas ocorram alguns elementos e condições essenciais, sistemática e intencionalmente buscados, precisam estar presentes”(Giovanni, 2003, p. 5). Os elementos que precisam estar presentes são:

1. *Intencionalidade do processo*: estado de dúvida e interrogação sobre a profissão e as condições de trabalho e o compromisso com as ações de busca de respostas;
2. *Produção do conhecimento*: desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, identificando necessidades profissionais e processos de busca e formulação de respostas;
3. *Dimensão coletiva*: Situações de formação continuada na escola são situações de

natureza coletiva que envolve esforço reflexivo que é individual, mas demanda perseverança e necessita apoios;

4. *Caráter prospectivo*: projetar o próprio trabalho, antecipando novas condições, realizações e resultados da ação profissional;
5. *Pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola*: há que se mudar estruturas e práticas escolares para viabilizar as mudanças propostas nas situações de formação com professores em ambiente escolar;
6. *Aprendizagens e mudanças também para a escola*: Trata-se da chamada “aprendizagem cooperativa” que inclui “aquisição, registro, armazenamento e utilização” de conhecimentos, práticas, experiências e aprendizagens individuais dos professores e as experiências e aprendizagens coletivamente construídas;
7. *Trabalhar sob a forma de projetos*: para se tornarem efetivas, as situações de formação de professores *em e por* projetos precisam responder a necessidades do grupo e da escola, bem como permitir partilha de experiências e ambiente de reflexividade.

6.2 Sobre o ensino médio, o trabalho com jovens e juventudes

Para definição do ensino médio vale destacar aqui o livro *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo* (Dayrell; Carrano; Maia, 2014, p. 7-8), cujo prefácio traz a seguinte concepção:

O Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros. Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação.

Assim, apesar de os documentos oficiais reiterarem que a proposta de reformulação do ensino médio no Brasil tem como finalidade principal “[...] oferecer formação integral aos estudantes brasileiros por meio de uma escola que dialogue com a realidade atual e com os caminhos que os jovens desejam seguir no futuro”, não é essa a realidade constatada pelas

pesquisas analisadas no levantamento bibliográfico inicial. De acordo com o discurso oficial, espera-se que os alunos possam aprender aquilo que é essencial para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, “[...] tornando-se capazes de fazer escolhas conscientes e responsáveis de acordo com o próprio projeto de vida, lidar com os desafios e as demandas impostos pela contemporaneidade e ampliar as possibilidades de exercer sua cidadania”. A esse respeito, Moll e Garcia (2014, p. 8) entendem que as propostas do chamado novo ensino médio apenas engessam as escolas e seus agentes:

[...] entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes. As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicitam a necessidade de avançarmos na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana. A formação humana integral para aqueles que disputam não só o projeto do Ensino Médio, mas o de sociedade é desqualificada e denominada pejorativamente como “romântica”.

A questão que se coloca é que, na concepção do novo ensino médio, a unidade escolar e seus profissionais têm um novo papel em relação aos jovens alunos: encaminhá-los à construção de seu *projeto de vida*, de seu percurso formativo na escolha dos *itinerários formativos* que a escola oferecer. Nesse sentido, a importância da formação continuada docente para contemplar o cenário do novo ensino médio está em preparar o professor para seu papel de mediador e orientador na formação de jovens com as características presentes na proposta oferecida pela escola — muito embora em letra dos documentos isso apareça como “[...] promover novos hábitos, novos comportamentos, de acordo com os anseios e interesses dos alunos”, ou como o propósito de promover “maior participação da juventude estudantil”, em direção a situações de “análise, reflexão e agir sobre o mundo e as relações sociais contemporâneas” (Brasil, 2018a).

A esse respeito, Dayrell e Carrano (2014, p. 103), apontam que “[...] um bom ponto de partida é remetermos às novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo”. Nessa perspectiva, segundo esses autores, que pensaram em diretrizes curriculares nacionais para a juventude, que se consolidaram somente a partir da reforma do novo ensino médio, sob a luz do Documento Curricular Referencial (DCR), o qual visa promover o protagonismo juvenil, da autonomia, da inovação nos processos e ensino aprendizagem nessa etapa de ensino e com a

construção de seu projeto de vida. Desse modo, há a concepção de que o novo ensino médio precisa ser ressignificado na perspectiva de participação das juventudes, que pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o que se espera é que o atual ensino médio seja repensado na prática das escolas, nas salas de aula, no currículo e no material didático de cada docente. Espera-se que o currículo seja reinventado na prática escolar, partindo de quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo: os docentes e os jovens-adultos educandos.

Assim, Dayrell e Carrano (2014, p. 103) apontam a importância de diretrizes para o ensino médio:

Um bom ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação que a fundamenta, fica explícita a necessidade de uma “reinvenção” da escola de tal forma a garantir o que propõem os artigos III e VII. O primeiro trata do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O segundo discorre sobre “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

O núcleo da transformação do ensino médio, conforme a BNCC, o novo ensino médio e o DCRB, consiste na reinvenção dos currículos e da prática da educação. Ou seja, o currículo deverá ser adaptado com o foco nas habilidades e competências, em especial na competência de *aprender a escolher* (Dayrell; Carrano, 2014, p. 126). Assim, baseado no pensamento desses autores, no contexto atual do novo ensino médio, os jovens são conclamados a decidirem e escolherem seu itinerário formativo, definindo seu percurso e seu projeto de vida diante da matriz curricular oferecida pela escola, levando-se em conta a possibilidade e a realidade de cada unidade escolar.

Isso posto, cabe ponderar aqui que os jovens do novo ensino médio poderão optar por itinerários formativos (com uma carga horária de 1.200 horas optativas), mas às custas da redução a conteúdos mínimos da formação geral que compõem as quatro grandes áreas do conhecimento na BNCC. Portanto, é aqui que reside a desigualdade formativa do novo ensino médio, uma vez que boa parte das unidades escolares públicas tem suas estruturas físicas, materiais, humanas e tecnológicas precárias, faltando-lhes recursos para implementarem as mudanças propostas e garantirem a preparação dos alunos (na maioria oriundos da parcela econômica e culturalmente desfavorecida da população) para a participação e o bom êxito no

Exame Nacional do Ensino Médio e em demais avaliações externas, o acesso a universidades e à vida em sociedade.

Sobre isso, Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.

Decorrente dessa questão crucial que se impõe sobre quem são os sujeitos jovens do ensino médio e do grande desafio educacional que se propõe aos professores é que se faz necessário conhecer as características dos alunos e suas condições de vida, quer sejam quanto à faixa etária, etnia, gênero ou orientação sexual, por exemplo, quer sejam quanto a seus anseios, perspectivas, sonhos e buscas. Ainda nessa compreensão, Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam:

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Nessa perspectiva, é imprescindível repensar as práticas pedagógicas, bem como propiciar espaços formativos com aporte nas vivências, no campo das experiências dos jovens e também conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar e, conseqüentemente, fortalecer o protagonismo desses sujeitos, tendo em vista aproximar os estudantes das discussões pedagógicas e do engajamento participativo, estimulando, assim, o sentimento de pertencimento à comunidade e sua inserção no mundo.

No livro *Juventude e Ensino Médio* (Dayrell; Carrano; Maia, 2014), muitos elementos que tangenciam as reflexões sobre os jovens e o seu percurso ao longo do ensino médio são discutidos. Corti (2014, p. 319), por exemplo, em capítulo que assina na coletânea, traz um

conceito de suma importância para compreendermos o papel social do que é ser aluno:

[...] ser aluno é um papel social construído num contexto específico: a escola. Não nascemos alunos, nos tornamos alunos. E assim como ninguém se torna um membro da sociedade sozinho, o mesmo acontece com o processo de tornar-se aluno. É um aprendizado realizado por meio de contínuas interações com os outros.

Para esse conceito, a autora traz como apoio os estudos de Philippe Perrenoud, precursor no desenvolvimento da ideia de que ser aluno, na nossa sociedade, é algo semelhante a um “ofício”. Segundo Perrenoud (1995, p. 320), é possível falar em *ofício de aluno* porque:

As crianças e os jovens tiram seus meios de sobrevivência desse ofício, na medida em que, no tempo em que se dedicam aos estudos, é legítimo que sejam sustentados pelos pais, ou pelo Estado. Os jovens manejam instrumentos de trabalho próprios — cadernos, livros didáticos, lápis, régua, esquadro, compasso — devem manejar técnicas de trabalho/estudo específicas — estudar para as provas, realizar pesquisas, apresentar seminários, fazer exercícios, elaborar redações e resumos — e ter atitudes e comportamentos condizentes com o ambiente escolar — respeitar o professor, usar o uniforme, não usar a força física, obedecer às regras escolares.

Por essa razão, cabe à escola, por seu papel social, romper com as relações de centralidade, individualidade e da posição de detentora e transmissora do saber, assumindo um novo desafio que é revelar e compreender as manifestações sociais e a diversidade da vida aos alunos.

Ana Paula Corti (2014) traz essa indagação e reflexão fulcrais: *o que é ser aluno?* E outra pergunta se desdobra desta primeira: *o que é ser aluno no ensino médio?* Essas indagações nos apontam uma direção para buscarmos compreender quem são os sujeitos do *ser aluno no ensino médio*. Segundo a autora, cabe à instituição escolar conhecer o sujeito aprendiz para oportunizar as condições de sua aprendizagem, tendo em vista o avanço para um nível de conhecimento e de escolaridade que o ajude a se perceber capaz, interativo, participativo e engajado, comprometido para agir na perspectiva da emancipação e da transformação social.

Para Corti (2014, p. 312-313), no ensino médio, a escola está localizada “[...] num ponto estratégico da vida social, pois é uma das instâncias encarregada da preparação das novas gerações para a vida em sociedade”. Isso traz consequências para as relações entre professor e alunos:

Quando o aluno constrói o sentido em face do conhecimento escolar, o ofício do professor também se preenche de significado: surge uma sensação agradável, um sentimento de realização. Isso ocorre porque o ofício de aluno

e o de professor são interdependentes, eles se conformam por meio de relações de reciprocidade e não se constituem isoladamente um do outro. Os alunos afetam o professor e a ação desse afeta aqueles. Na balança de poder que se estabelece entre eles, qualquer modificação num dos lados gera mudanças no outro (Corti, 2014, p. 327).

Por fim uma educação mais efetiva se constituiria se os diálogos com os jovens fossem ampliados, a partir do modo como eles se dizem e se fazem jovens. Cabe destacar, no entanto, que, sobre essa temática da formação das juventudes, quase não há capacitação profissional da equipe escolar. Por exemplo, pesquisa realizada por Gomes (2006) em escolas das redes pública e privada, com professores do ensino médio, focaliza o espaço da escola na realização de formação continuada para o desenvolvimento profissional e a consequente melhoria da prática pedagógica. Os colégios pesquisados são instituições de ensino médio, consideradas boas escolas, bem equipadas, que trabalham com alunos oriundos de camadas com melhores condições econômicas, escolarização e cultural. No entanto os resultados obtidos apontam que os professores possuem carga elevada de trabalho, com aulas ministradas em diferentes colégios e não dispõem de tempo para a realização de grupos de estudo, leituras e ampliação cultural. As escolas promovem poucas oportunidades de cursos, reuniões e outras formas de formação continuada. As que são promovidas apresentam uma contribuição restrita na atualização dos professores em relação aos conhecimentos específicos; a maioria delas versa sobre questões pedagógicas genéricas e não diretamente relacionadas a problemas do ensino médio e seus alunos.

Considerando esse panorama, há que se destacar que a mudança do novo ensino médio trará impacto direto na vida escolar dos professores e dos alunos: redução da carga horária dos docentes, currículo adaptado às habilidades e competências, introdução dos itinerários formativos escolhidos pela escola e ofertados aos jovens estudantes.

Sobre essas mudanças, o discurso nos documentos oficiais reafirma que o desafio do novo ensino médio está em realizar “[...] uma educação produtora de mudanças conceituais, no pensamento, nas atitudes, nos comportamentos e significados atribuídos às relações, pessoas e saberes, superando o esvaziamento e a homogeneização do trabalho docente propostos pela BNCC” (Brasil, 2019a). E acrescenta que, no cenário do novo ensino médio, o papel da juventude assume a centralidade dos diálogos, principalmente no processo de formação e na atuação docente, tendo em vista a necessidade desafiadora de compreender a complexidade, a heterogeneidade das experiências, anseios e perspectivas sociais dos jovens, pois muitas vezes eles não veem sentido no ensino médio. Desse modo, é preciso aproximá-los do mercado de trabalho, saindo do conhecimento propedêutico (Brasil, 2019a).

Segundo Grosbaum e Falsarella (2016, p. 291), os jovens no ensino médio recebem diferentes influências culturais e sociais, mas não as recebem passivamente e sim “[...] interpretando-as à luz dos valores dos grupos aos quais pertence” — o que os leva a diferentes modos de construção identitária, ou seja, também para essas autoras é mais adequado falar em “juventudes”, no plural, uma vez que não há um único perfil identitário dos jovens no ensino médio. Para as autoras, o ensino médio é:

[...] a etapa em que o indivíduo tem que ampliar seus horizontes para poder firmar-se como sujeito singular e estabelecer relações com a sociedade mais ampla, não somente um período de adiamento e preparação para o exercício social futuro. É nesse contexto que ganham importância os grupos, as turmas, as tribos, galeras, que possibilitam o compartilhar de experiências, escolhas, definição das identidades e dos lugares a ocupar no mundo (Grosbaum; Falsarella, 2016, p. 298).

Segundo essas autoras, o novo ensino médio, que, entre outras mudanças, altera a Lei n.º 9.394/1996 no tocante à organização curricular (trazendo os itinerários formativos com possibilidades de aprofundamento nas áreas do conhecimento, bem como de preparação para o mercado de trabalho) precisa ser analisado de forma crítica, porque a reforma proposta pode retomar o caráter dual do ensino médio e afirmam:

A expansão do ensino médio no Brasil não caracteriza sua universalização nem igualdade de oportunidades, haja vista a alta porcentagem de jovens ainda fora da escola e a persistência dos altos índices de evasão, abandono e reprovação. Também permanecem como desafios a serem equacionados: conteúdos curriculares, formação e remuneração docente, infraestrutura, gestão escolar, investimentos públicos, dentre outros (Grosbaum; Falsarella, 2016, p. 300).

No discurso oficial, essa condução do novo ensino médio permitirá que os estudantes possam refletir sobre seu projeto de vida, suas perspectivas com vistas ao fortalecimento e à articulação com os anseios juvenis em relação à construção do seu futuro, tendo em vista a continuidade dos estudos como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Mas a esse respeito cumpre lembrar que os currículos das escolas “[...] se mostram distantes da realidade dos jovens, dos territórios onde vivem e das questões do mundo contemporâneo” (Grosbaum; Falsarella, 2016, p. 293). Da mesma forma que constata a ausência de professores habilitados nas disciplinas que lecionam — o que acaba por enfraquecer a possibilidade de concretização do chamado *protagonismo juvenil na educação* e de *uma educação permanente, continuada e global, voltada para a mudança cultural* — como pretende o discurso oficial.

Em estudo de caráter exploratório e bibliográfico e por meio de entrevistas coletivas com grupos de alunos de 2º ano do ensino médio, Grosbaum e Falsarella (2016, p. 294) apontam para a permanência da mesma antiga identidade propedêutica do ensino médio, ou seja, um ensino médio que prepara para o ensino superior, “[...] mas ao qual poucos terão acesso”.

Da mesma forma, em texto no qual analisa a Sociologia da Experiência de Francois Dubet, Giovanni (2011) mostra que, para Dubet, a experiência escolar do *liceu* na França (ensino médio no Brasil) é, para os alunos franceses, o lugar dos *ritos de exclusão* que incluem, muitas vezes, a indiferença dos alunos marcada pelo fracasso escolar e pela desvalorização pessoal, contraposta à ideia de utilidade social dos estudos e do diploma e à esperança de carreira e inserção profissional. Giovanni (2011, p. 99) acrescenta, citando Dubet e Martucelli:

[...] Tendo em vista a socialização, escola não é somente “desigual”, ela produz inúmeros itinerários diferentes e indivíduos diferentes. Ela não é mais uma instituição, mas um espaço social no qual nascem e são abortados projetos múltiplos.

[...] Para compreender aquilo que “fabrica” a escola, não é mais possível se limitar aos estudos dos programas, das qualificações e dos métodos de trabalho. Falta também perceber a maneira pela qual os estudantes elaboram suas estratégias, relações e significações.

Para Giovanni (2011, p. 99-100), os estudos de Dubet e Martucelli revelam que a experiência escolar dos alunos no ensino médio constitui uma *fronteira social*:

[...] nos meios populares a escola é vista pelos alunos como um “lugar de violência” e uma “experiência de dominação social”, para a classe média a escola se mostra aos alunos como um “lugar de competição social” e como um “prolongamento de seu próprio universo social e cultural”.

Assim, os sentidos que os alunos atribuem ao cotidiano escolar vivido no ensino médio mudam segundo classe social, raça, tipo de ocupação dos pais/responsáveis, percurso escolar anterior, experiência atual e anterior de trabalho.

O estudo levado a efeito no Brasil por Grosbaum e Falsarella (2016) corrobora tais constatações. Para as autoras alguns elementos são recorrentes na visão expressa pelos alunos brasileiros sobre o ensino médio:

- preocupação com o próprio futuro e com a realização pessoal;
- desejo de serem pessoas e profissionais bem-sucedidas;
- consciência das pressões, cobranças e demandas da sociedade;
- papel central do professor no desenvolvimento do gosto pelo aprender;

- relações escolares positivas: diálogo, preocupação com o outro, clima de solidariedade, vínculos criados;
- ideologia do mérito, do dom e do esforço individual;
- falta de consciência de que a trajetória escolar reproduz as desigualdades sociais e econômicas.

7 O CENÁRIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DA BAHIA

Neste capítulo apresenta-se a Coordenação Pedagógica, no campo de atuação do estado da Bahia, destacando-se seu contexto de criação inicial, sua atuação no âmbito das antigas Diretorias de Ensino (DIREC) — hoje Núcleos Territoriais de Educação (NTE), que são, no total, 27 núcleos. Além disso, destaca-se a mudança de pensamento e concepção da SEE-BA, criando uma Portaria de relocação e mudança de atuação e função dos coordenadores pedagógicos para o interior das unidades escolares, reconhecendo a importância de fomentar o processo de ensino e aprendizagem por meio de suas atribuições e especificidades.

Com este capítulo, objetiva-se conhecer as práticas e contribuições do coordenador pedagógico no âmbito do estado da Bahia, realizando uma retrospectiva histórico-conceitual da coordenação pedagógica, considerando suas atribuições e seu exercício profissional.

Partindo do conceito e atuação, a coordenação pedagógica teve início por meio do termo *supervisor educacional*, tendo sua origem oficial a partir da Lei n.º 5.692/71, que fixou a Reforma do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. No seu art. 33, a lei versa diretamente sobre a *formação dos especialistas*, descritos como administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores (Brasil, 1971).

A denominação *Coordenação Pedagógica* ou *Coordenador Pedagógico* é apresentada por Dilza Atta (2002, p. 226) como “[...] um agente que atuava no ensino médio, cuja formação recebera forte influência do modelo europeu”.

Atta (2002, p. 19) enfatiza a importância da presença do coordenador pedagógico na escola, como “[...] um agente que se responsabilize por acompanhar as atividades de ensino/aprendizagem, criando um ambiente de trabalho coletivo, em busca da construção conjunta de um projeto pedagógico”.

Devido à multiplicidade de denominações atribuídas ao coordenador pedagógico, esse profissional só passa a existir a partir de 1997 no cenário da educação no estado da Bahia. Foi por meio da Lei Estadual n.º 7.023 de 23/01/1997, regulamentada pelo Decreto n.º 6.471 de 01/06/1997, que se oficializou na Bahia o surgimento dessa categoria de profissional. Em seu art. 7º, a Lei estabelece:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das

nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados (Bahia, 1997).

Neste aspecto, no estado da Bahia, a partir de 1997, os cargos de supervisor escolar e de orientação educacional ganham nova denominação, sendo substituídos pelo termo *coordenação pedagógica*. Na visão do estado baiano, esse profissional é o agente responsável pelo acompanhamento das ações que influenciam, diretamente ou indiretamente, o desenvolvimento do processo educacional, fomentando a estruturação do trabalho docente, por meio dos processos de planejamento.

Cabe destacar que o *locus* de atuação do coordenador pedagógico era nas antigas DIRECs, atuais NTEs, correspondentes aos 27 Territórios de Identidade distribuídos em toda a Bahia. O Decreto 6.212 de 14 de fevereiro de 1997, no art. 6, traz as atribuições do coordenador pedagógico, remetendo-se ao art.7º, da Lei 7.023, de 23 de janeiro de 1997:

- I - Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas em Unidades Escolares ou DIREC;
- II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- III - coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Pedagógico nas Unidades Escolares e/ou DIREC;
- IV - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- V - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- VI - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- VII - desenvolver e coordenar sessões de estudo nos horários de Atividade Complementar - AC, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- VIII - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de AC em Unidades Escolares;
- IX - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;
- X - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;
- XI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- XII - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- XIII - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;
- XIV - manter o fluxo de informações atualizado entre as Unidades Escolares e a DIREC;
- XV - manter estreita relação com a Secretaria da Unidade Escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do aluno, para os devidos registros;

XVI - promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros, em articulação com a direção;

XVII - coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores;

XVIII - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos nas Unidades Escolares, promover ações que ampliem esse acervo, incentivar e orientar os docentes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos;

XIX - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;

XX - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;

XXI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;

XXII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;

XXIII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Colegiado Escolar, participando ativamente da sua implantação e/ou implementação, através de um trabalho coletivo e partilhado em articulação com a direção;

XXIV - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola / família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XXV - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;

XXVI - exercer outras atribuições correlatas e afins (Bahia, 2017b).

A mudança do exercício da função da coordenação pedagógica na Bahia, no cenário de reformas do estado, dos núcleos para as unidades escolares, está ligada à necessidade desse profissional no ambiente escolar. Assim, a SEE-BA publicou no Diário Oficial da Bahia, a Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio da Bahia, que define e consolida o exercício profissional do coordenador pedagógico:

Art. 4º - Compõem o Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio os servidores que exerçam atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica.

Art. 5º - O Quadro do Magistério de Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de Professor e Coordenador Pedagógico.

Art. 6º - O Quadro do Magistério compõe-se dos seguintes cargos escalonados: I - Professor - P; II - Coordenador Pedagógico -CP (Bahia, 2002).

É possível perceber na publicação do Estatuto do Magistério da Bahia que a regulamentação e a definição da atividade profissional do coordenador pedagógico o fazem

assumir o papel de suporte pedagógico e de sujeito direto da ação educativa, o que se configura um grande avanço para a atuação e a valorização desse profissional. Assim, as atribuições da coordenação pedagógica estão definidas e estabelecidas no art. 8º da Lei n.º 8.261/2002 da seguinte forma:

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico: I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC; II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola; III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário; IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação; V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar; VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; VIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar; X - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais; XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico; XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional; XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares; XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado; XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania; XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos; XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos; XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos; XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação; XX - exercer outras atribuições correlatas e afins.

Considerando tal panorama do Estatuto do Magistério da Bahia, é perceptível que houve um reconhecimento da necessidade desse profissional no campo de atuação escolar e de fomento à qualidade de ensino do estado da Bahia, abrindo caminhos para a consolidação de suas ações e trabalho.

O estado da Bahia, no entanto, não realizou concursos públicos para a função de coordenador pedagógico para atuar no âmbito das unidades escolares. O trabalho de acompanhamento, monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica e planejamento das ações pedagógicas se dava por intermédio de deslocamento, visitas itinerárias, encontros de formação, reuniões pedagógicas por meio dos coordenadores que eram lotados e tinham como *locus* de trabalho as antigas DIRECs ou atuais NTEs. Eram coordenadores itinerantes que tinham uma agenda de trabalho com um plano de ação, um quantitativo de unidades escolares para acompanharem e um sistema de monitoramento distribuídos pela SEE-BA.

Para maior eficácia do trabalho e da atuação dos coordenadores pedagógicos, a SEE-BA publicou a Portaria n.º 241 de 07 de junho de 2017, que redefine e realinha o *locus* de atuação dos coordenadores pedagógicos, passando sua esfera de trabalho do interior dos NTEs para o interior das unidades escolares. Para tanto, os próprios coordenadores puderam escolher sua unidade escolar (em geral, a mais próxima de sua realidade).

A partir desse marco, os coordenadores pedagógicos foram alocados em suas respectivas escolas, em conformidade com sua escolha, para acompanharem o cotidiano escolar, desaparecendo a figura do coordenador “itinerante” ou coordenador “visitante”. Todavia se percebeu que o quantitativo de coordenadores não foi suficiente para suprir a carência desse profissional em todas as unidades escolares da rede estadual da Bahia. Assim, foram realizados dois concursos públicos, em 2018 e 2023, com o intento de superar essa demanda.

7.1 Os núcleos territoriais de educação e o cenário da pesquisa

A Bahia é dividida em 27 Territórios de Identidade. Para organização dos Territórios de Identidade, a SEE-BA organizou seu modelo descentralizado de gestão em 27 NTEs, os quais a representam na administração regional e recebem o apoio da sede, além de desenvolverem programas com o objetivo de fortalecerem a ação da Secretaria com os municípios do estado. Esses núcleos têm o objetivo de identificar prioridades temáticas, definidas em função da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões.

Esta pesquisa foi realizada por meio de análise de documentos orientadores do trabalho de coordenadores pedagógicos efetivos da rede estadual de ensino que pertencem às unidades escolares de ensino médio da circunjunção do NTE 12, selecionando a unidade escolar que foi *escola-piloto de implementação do novo ensino médio*, a partir de 2019, situada no

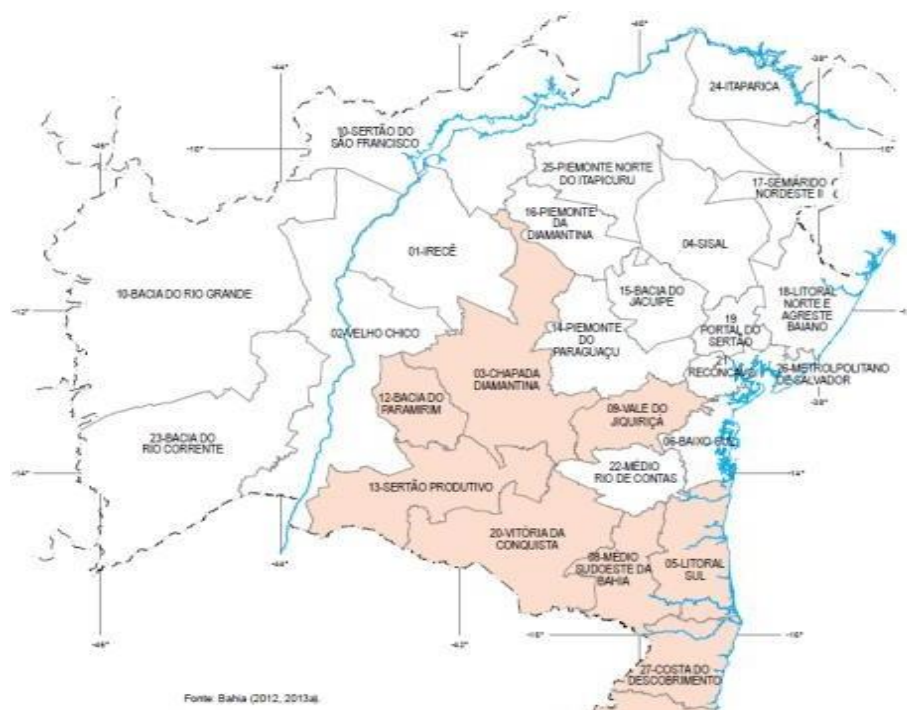
município de Paramirim, denominada Colégio Estadual de Paramirim. Ela é uma das dez escolas da rede estadual de ensino pertencentes ao NTE 12, que atende ao novo ensino médio regular e de tempo parcial, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O NTE 12 fica localizado no Território de Identidade da Bahia denominado Bacia Vale do Paramirim, na cidade de Macaúbas, distante da capital e da cidade de Paramirim cerca 640 km e 72 km, respectivamente, e acompanha, monitora e avalia a oferta do ensino médio das regiões administrativas formadas por cidades com apenas um colégio estadual do ensino médio: Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim e Rio do Pires.

Os diferentes NTEs do estado da Bahia, bem como o NTE 12 são apresentados na Figura 1.

Na Rede Estadual de Ensino da Bahia, 565 escolas foram selecionadas pela SEE-BA e, posteriormente, aderiram ao programa de escolas-piloto para a implantação do novo modelo de ensino médio, a partir de 2020. Para dar suporte a esse processo, foi instituído pelo governo federal um programa de apoio ao novo ensino médio, mediante Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. No entanto o que se percebe ainda é uma indefinição sobre tal implantação e muitas dúvidas permeiam as discussões no interior das escolas.

Vale ressaltar que as instituições selecionadas como escolas-piloto foram contempladas com recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e orientadas a elaborarem um PFC, conforme Portaria n.º 1.024/2018 do Governo Federal, plano elaborado por toda equipe escolar (Brasil, 2018b).



Territórios

- 1-Recê
- 2-Velho Chico
- 3-Chapada Diamantina
- 4-Sisal
- 5- Litoral Sul
- 6- Baixo Sul
- 7- Extremo Sul
- 8- Médio Sudoeste da Bahia
- 9- Vale do Jiquiriçá
- 10- Sertão do São Francisco
- 11- Bacia do Rio Grande
- 12- Bacia do Paramirim
- 13- Sertão Produtivo
- 14- Piemonte do Paraquaçú
- 15- Bacia do Jacuípe
- 16- Piemonte da Diamantina
- 17- Semiárido Nordeste II
- 18- Litoral Norte e Agreste Baiano
- 19- Portal do Sertão
- 20- Sudoeste Baiano
- 21- Recôncavo
- 22- Médio Rio de Contas
- 23- Bacia do Rio Corrente
- 24- Itaparica
- 25- Piemonte Norte do Itapicuru
- 26- Metropolitano de Salvador
- 27- Costa do Descobrimento



Figura 1 - Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Nesse contexto, o Colégio Estadual de Paramirim foi selecionado pela SEE-BA dentre os dez colégios que compõem o NTE 12 para a implementação no novo ensino médio, enquanto escola-piloto, no ano de 2019 e, desse modo, enfrentou o desafio de implantar o novo ensino

médio, em que o currículo, a estrutura escolar, a formação de professores e o atendimento às demandas dos alunos se tornassem parte integrante desse processo, o que passou a requerer não somente investimentos financeiros, apoio técnico da SEE-BA e do Núcleo Territorial, mas também envolvimento e compromisso de todos os agentes.

Em meio ao entrave do processo de implantação do novo ensino médio escola-piloto, houve o fechamento de todas as escolas do País devido à pandemia de COVID-19; na rede estadual da Bahia, essa interrupção das aulas durou até março de 2021. Com isso, o processo de implantação do novo ensino médio foi interrompido, impedindo sua continuidade e avaliação.

A escolha desse *locus* está ainda ligada ao fato de se tratar de região com a qual a pesquisadora tem familiaridade e acesso para viabilizar a pesquisa, uma vez que os documentos foram fornecidos pelo NTE 12 de Macaúbas e por uma das escolas desse núcleo, mais especificamente o Colégio Estadual de Paramirim, escolhida segundo o critério de anuência da gestão em ceder, para análise, os documentos que norteiam a ação da coordenação.

7.2 A coordenação pedagógica na Bahia

Na Bahia, as atribuições legais da coordenação pedagógica são claras e de natureza formativa, assim a SEE-BA (por meio do documento denominado “Regimento Unificado da Bahia, de 2011, que rege o estatuto das atribuições da Coordenação Pedagógica) define como diretrizes no Capítulo III – Do órgão técnico-pedagógico, Seção I – Do coordenador pedagógico:

ART.25.A Coordenação Pedagógica tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

ART.26.A Coordenação Pedagógica será exercida pelo coordenador pedagógico em cooperação no ensino médio, com o professor articulador de área, quando houver, deverão trabalhar de forma integrada com a comunidade escolar.

ART.27.São atribuições do coordenador pedagógico, além daquelas previstas em leis:

I-Coordenar e acompanhar as atividades dos horários das Atividades Complementares na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

II-Articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto -político na unidade escolar;

III-Manter estreita relação com a secretariada unidade escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do estudante, para os devidos registros;

IV-Manter, junto com a direção, o fluxo de informações atualizado entre a unidade escolar e os órgãos da secretaria da Educação;

V- Promover em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena de espaços físicos da unidade escolar pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaços de atividades audiovisuais, sala de laboratórios, sala de informática e outros.

VI- Estimular a produção de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar e promover ações que ampliem esse acervo, incentivando e orientando a sua utilização intensiva e adequada para comunidade escolar buscando o aprimoramento das aprendizagens curriculares e complementares; e

VII- Promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do conselho de classe Escolar e Colegiado Escolar participando ativamente das suas implantação e implementação, através de um trabalho coletivo em articulação com a direção e a comunidade escolar (Bahia, 2011).

A Figura 2 permite compreender a articulação do contexto do trabalho do coordenador pedagógico na formulação e na proposição de uma política pública de gestão dos processos escolares, na interlocução do coletivo e nos sentidos da função exercida em ação colaborativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

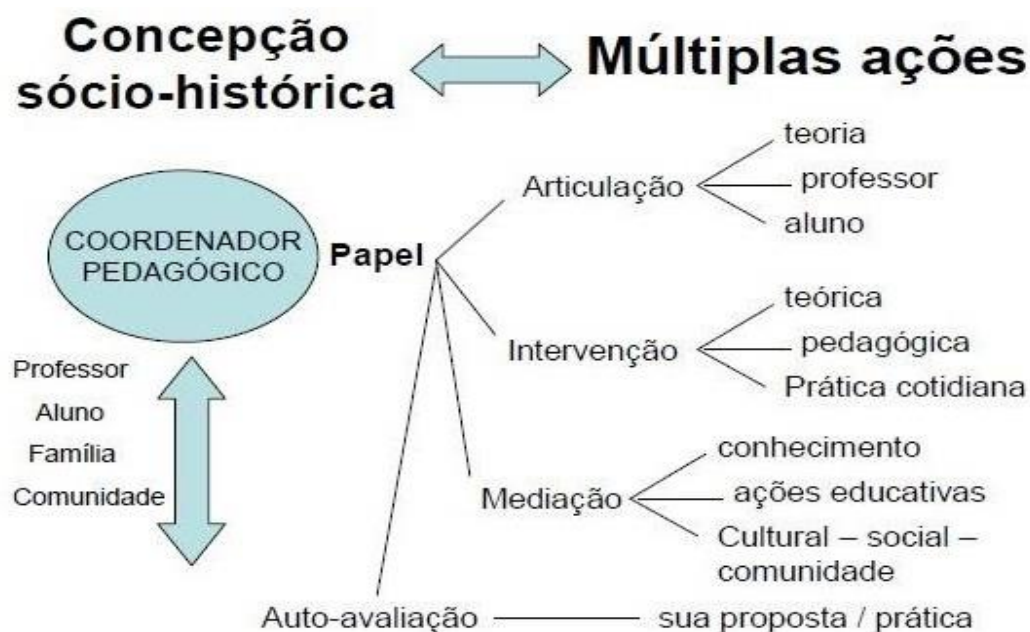


Figura 2 - Os diversos papéis do coordenador pedagógico no contexto escolar

Fonte: Formação continuada das equipes diretivas da rede Municipal de Canoas, coordenada pelo Serviço Técnico -Pedagógico do Departamento de Educação.

A função da coordenação pedagógica frente à SEE-BA é promover o entendimento da importância de se formar o coletivo no âmbito das unidades escolares, sob a luz de suas atribuições, que são: coordenar e operacionalizar o planejamento, as propostas e as ações

pedagógicas das unidades escolares, com vistas a desenvolver e acompanhar o processo de implementação das diretrizes que norteiam o currículo, bem como as orientações no tocante à avaliação dos resultados das aprendizagens dos estudantes, com o intuito de intervir, juntamente com a equipe dos docentes, propondo ações para melhoria da qualidade de ensino.

Vale ressaltar que a função do coordenador pedagógico se consolida na ambiência escolar, principalmente como atividade complementar, pois é nesse espaço que se constituem as interlocuções, os diálogos, as reuniões pedagógicas, de forma constante, ressignificando o momento de formação continuada dos docentes e da equipe escolar como um todo.

7.3 A reforma do ensino médio no Brasil e sua configuração na Bahia

Nos últimos tempos, o ensino médio no Brasil, do ponto de vista dos padrões das avaliações internacionais, não tem atingido bons resultados, principalmente no tocante aos indicadores de qualidade: altas taxas de evasão dos jovens estudantes e baixas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Diante dessa dura realidade, foi realizada a reforma do ensino médio, sob os moldes internacionais, com uma matriz curricular considerada flexível, segundo os documentos oficiais, e baseada em competências e habilidades, por meio da Medida Provisória (MP) 746/16, sancionada pela Lei n.º 13.415/17.

A MP 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças em duas diretrizes: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público dessa etapa da educação básica. A medida contempla ainda a proposição dos itinerários de formação técnica e profissional, introduzindo uma separação no currículo, dividindo-o em duas etapas: uma destinada à formação básica comum, que corresponde a 60% da carga horária da BNCC, com 1.800 horas e, a outra etapa subdividindo o currículo em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) entre os quais cada estudante escolhe cursar apenas um.

A principal crítica a essa reestruturação curricular diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996, uma vez que reduz a formação básica comum a conteúdos mínimos.

Vista por essa perspectiva, a MP 746/16 foi convertida em lei federal, implementando o novo ensino médio na forma da Lei 13.415/17. Entre um e outro texto, verificam-se algumas alterações como: a carga horária da formação básica comum (BNCC) que na MP compunha 1.200 horas e ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescentada a expressão “e suas tecnologias”,

retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990.

A ampliação da carga horária ficou estabelecida em 5 horas diárias; desse modo, conferindo ao novo ensino médio uma carga horária mínima de 3.000 horas, ocasionando o desafio de reduzir as lacunas dos conhecimentos mínimos que compõem o currículo da formação geral e comum dos estudantes do ensino médio, em especial nas da rede pública de ensino.

Outro aspecto que se configura na implantação do novo ensino médio a nível nacional foi a instalação de uma política curricular oficial em torno da BNCC, que traz em suas concepções objetos da aprendizagem preestabelecidos, com listagens de objetivos, competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes, que poderá ocasionar uma ampliação das desigualdades educacionais já existentes, tendo em vista que não leva em consideração a realidade e a diversidade local e cultural, bem como a multiplicidade das vivências dos estudantes da educação básica como um todo, desde as crianças até os jovens do ensino médio, já que a BNCC estabelece uma padronização curricular, sem levar em consideração a autonomia, quer seja das escolas, quer seja dos docentes e dos estudantes.

Os pilares do novo ensino médio que serão trabalhados pelos docentes abarcam desenvolver competências e habilidades no tocante a questões de ordem pessoal, social e profissional dos estudantes, por meio de um componente curricular denominado *Projeto de vida*.

Desde a aprovação da Lei n.º 13.415/17, os estados se organizaram para a elaboração de suas diretrizes curriculares nacionais (DCNs), prerrogativa essencial para a implementação da reformulação do ensino médio.

A implementação do novo ensino médio, ou seja, do atual ensino médio no Brasil, está sendo realizada de forma gradual e obrigatória nos estados e municípios, na esfera das escolas públicas e privadas desde 2022. Contudo a adaptação em escolas públicas-piloto vem se dando desde 2018, também de forma gradativa, mediante critérios pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no portal do sistema denominado *PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) Interativo – escolas-piloto do novo ensino médio*, com o preenchimento do plano de ações e de financiamento para obtenção de recursos de custeio e capital para uma readequação da escola com o intuito de recepcionar os alunos ao entrar em vigor o novo ensino médio.

Nesse aspecto, o MEC estabeleceu um *Programa de apoio ao novo ensino médio*, por meio da Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018, que definiu as seguintes ações:

- 1 - o MEC deve dar apoio técnico para as secretarias elaborarem e executarem um plano de implementação;
- 2 - as secretarias estaduais devem ter escolas -piloto do novo ensino médio;
- 3 - o MEC vai apoiar financeiramente as escolas-piloto;
- 4 - o MEC vai apoiar a revisão dos referenciais curriculares para o ensino médio para se alinharem a BNCC (Brasil, 2018c).

Para melhor definição das diretrizes necessárias para implementação do novo ensino médio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em novembro de 2018, a Resolução n.º 3 CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do CNE), documento que norteia e define as diretrizes necessárias para a implementação do novo ensino médio nos estados.

Cabe ainda enfatizar que, também em novembro de 2018, o CNE aprovou a parte da BNCC voltada para o ensino médio por meio da Resolução n.º 4 CP/CNE (Conselho Pleno do CNE), concebendo uma *Base Curricular Comum para o ensino médio* (BNC-Ensino Médio) de modo a contemplar um currículo com competências gerais e específicas das quatro áreas do conhecimento com 60% da carga horária, bem como a oferta dos itinerários formativos, para garantir a escolha dos jovens estudantes na parte flexível do currículo, que compreende 40% da carga horária restante nas três etapas do novo ensino médio.

A arquitetura curricular do novo ensino médio no Brasil está organizada com uma matriz curricular em consonância com a BNCC e as DCNs, com base nas quais cada estado deverá construir sua proposta pedagógica, que será basilar para que as unidades escolares possam construir seus PPPs.

Atualmente, o novo, ou atual ensino médio, está passando por um processo de consulta pública, tendo em vista as fragilidades e desigualdades comprometedoras das aprendizagens dos jovens do ensino médio. Nessa atual circunstância, o novo ensino médio está diante de uma fase de reformulação pelo MEC.

Nesse panorama, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.º 2.601/2023, que traz proposta de revogação da reforma do ensino médio com sugestões que envolvem, por exemplo: “[...] 1-O fim dos itinerários formativos; 2-A formação Geral Básica, em conformidade com a BNCC, deve ocupar 2.400 das 3.000 horas do ensino médio, respeitando professores e alunos; 3- A formação geral básica deve ser oferecida exclusivamente de forma presencial” (Brasil, 2023).

Assim, o novo/atual ensino médio tem sido duramente criticado por profissionais da educação, pesquisadores, formadores de docentes, membros da sociedade civil, agentes políticos, estudantes e pais, como um grande prejuízo ao nosso País, já que evidencia uma grande defasagem de conteúdos mínimos e necessários à formação geral básica, ampliando a

desigualdade entre escolas públicas e privadas.

Nessa perspectiva, é urgente apontar novos rumos para a reestruturação do ensino médio, tendo em vista que muitos jovens já estão nessa travessia, com prejuízos em sua formação.

No que tange ao processo de implementação do novo ensino médio no estado da Bahia, a instauração aconteceu em 542 escolas-piloto da rede estadual de ensino, as quais atendiam aos critérios do MEC, consoante a Portaria MEC n.º 649/2018. Essas escolas realizaram a adesão ao *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio*, no portal do MEC, no PDDE Interativo, com a elaboração de um PFC para colocar em prática o início do novo ensino médio já em 2019. Cabe aqui ressaltar que, nesse mesmo ano, a Bahia também deu início às instruções para o processo de elaboração do DCRB.

O DCRB do ensino médio, que serve de referência para estabelecer as matrizes curriculares do novo modelo, conforme os preceitos da BNCC, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) em 2022.

No tocante à estruturação do DCRB, o documento está dividido em dois volumes, o segundo correspondente à etapa do ensino médio. Em 2020, foi iniciada a implementação de uma nova arquitetura curricular nessas escolas, contudo, devido à pandemia de COVID-19, que impôs a suspensão das atividades letivas, a implementação foi prorrogada.

Em 2022, a Rede Estadual de Ensino da Bahia continuou com a implementação do novo ensino médio nas escolas-piloto que realizaram a adesão no PDDE Interativo. Nessa perspectiva, as orientações estabelecidas pelo CEE-BA, por meio da Resolução n.º 68, de 18 de outubro de 2021, alterou o cronograma de implementação do referencial curricular do ensino médio do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, prorrogando o prazo de implementação para ano de 2023.

Para melhor compreensão do DCRB, vale destacar que esse documento está organizado de acordo com os organizadores curriculares, que vão desde cada componente curricular, tanto da parte comum à luz da BNCC, quanto da parte diversificada, alinhada com os objetivos das aprendizagens, os respectivos objetos do conhecimento, os eixos estruturantes, os aspectos avaliativos, os processos criativos e a iniciação científica, bem como com as competências gerais e específicas de cada componente.

Com relação à atuação e ao papel formador dos coordenadores pedagógicos, no âmbito do estado da Bahia, no que tangencia a implementação do novo ensino médio, estão postas no item 1 do documento, as seguintes considerações:

A implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da

Bahia irá requerer estudos e planejamento permanentes de todos os envolvidos. Nesse sentido, o espaço/tempo das Atividades Complementares (AC) deverá ser potencializado pelos/as professores/as e comunidade escolar, sendo mediadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as escolares, para as tomadas de decisões e cumprimento do que está previsto nos normativos legais, emanados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como as deliberações de competência da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, sobre a nova Política Curricular Nacional (Bahia, 2022a, p. 29).

Partindo dessa abordagem de implementação do novo ensino médio, cumpre destacar o papel do coordenador como um potencializador e mediador dos docentes nos momentos das atividades complementares, espaços estes de diálogos, interlocuções, reuniões pedagógicas e momentos formativos. Assim, é notória a presença do coordenador no principal espaço formativo da instituição escolar, com o intuito de organizar um trabalho didático-pedagógico e, juntamente com todo o coletivo escolar, propor uma educação de melhor qualidade aos jovens estudantes.

O governador da Bahia, por meio de parceria com a Secretaria Estadual de Educação, elaborou um plano de implementação do novo ensino médio, que traz as orientações para proposição de ações do novo ensino médio:

Para implementação do novo ensino médio, foi disponibilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Novo Ensino Médio aos/às coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as das escolas-piloto, que deveriam promover encontros de formação com os demais profissionais da educação das unidades escolares, durante as Atividades Complementares (AC). O AVA se constituiu em um repositório de conteúdo sobre novo ensino médio, que visou subsidiar os estudos nas escolas, bem como realizar acompanhamento e monitoramento sobre a execução das PFC das escolas-piloto. Ainda em 2019, foram realizadas formações presenciais em polos formativos, que reuniu gestores e coordenadores/as pedagógicos/as das escolas-piloto de agrupamentos de NTE. Após os encontros, ainda dentro da metodologia de cascadeamento da formação, os representantes escolares deveriam realizar as formações com os professores nas escolas. Durante a formação presencial, foi apresentado o Documento Orientador do Novo Ensino Médio - 2019, visando orientar as escolas-piloto sobre: as mudanças que ocorreriam nas matrizes curriculares em 2020; as escolhas de eletivas; a organização dos espaços escolares para a oferta das eletivas; estratégias metodológicas e avaliativas para desenvolvimento do trabalho com os novos componentes da matriz curricular (Bahia, 2023, p. 93).

O próprio desenho da plataforma do ambiente do PDDE Interativo já trouxe em seu bojo o papel do coordenador articulador do PFC, cuja síntese foi preenchida com informações coletadas pelo coletivo da unidade escolar, em reuniões pedagógicas de orientação e formação

do novo modelo curricular, ancorado na Lei 134.15/2017, sobre implementação do novo ensino médio, enquanto escolas-piloto selecionados pelo MEC.

Para melhor exemplificar a abordagem descrita, a Figura 3 apresenta o PFC da unidade escolar da Rede Estadual de Ensino Médio da Bahia, a qual constituiu escola-piloto de implementação do novo ensino médio, bem como foco desta pesquisa. Ao analisar o sistema do PDDE Interativo dessa unidade escolar, revelou-se o papel formativo do coordenador pedagógico na implementação do novo ensino médio no interior de uma escola-piloto no ano de 2019, tendo em vista que na própria estrutura da plataforma do sistema já trazia pré-definido as suas atribuições e responsabilidade enquanto formador.

Síntese - PFC

Dados da Escola

Código INEP	29239354
Escola	EE - COLEGIO ESTADUAL DE PARAMIRIM
Município	Paramirim
Unidade Federativa	BA
Rede	Estadual
Localização	Urbana
Ano de Referência do Censo Básico	2018

Recurso da Escola

Estimativa Total de Recurso - Divisão de Capital (CA) e Custeio (CU)

Estimativa total de Recurso	1ª Parcela	2ª Parcela	3ª Parcela
R\$ 152583.00	30516.60 (CA e CU)	61033.20 (CA e CU)	61033.20 (CA e CU)

Coordenador / Articulador PFC

Projeto de Vida

Reuniões pedagógicas e de cunho sócio formativo para alinhamento das ações da aplicabilidade do projeto de vida seguindo as seguintes ações : -Trabalho pedagógico com o subsídio de três módulos orientadores ; -Palestras com o apoio de instituições e parceiros sociais visando a formação voltada para a escolha e os desafios da vocação e profissional : CRAS , CREAS ,CONSELHO TUTELAR , ALUNOS UNIVERSITÁRIOS ,EX ALUNOS QUE CONCLUÍRAM A UNIVERSIDADE etc . -Oficinas pedagógicas com temáticas sobre a construção do perfil da JUVENTUDE DE NOSSA ESCOLA; - Realização de seminários sobre temas pertinentes sobre a escolha profissional ; - Roda de conversas com vários profissionais sobre o perfil das múltiplas profissões; - Visita a várias instituições para conhecer a rotina das profissões .

Área de Conhecimento/EPT	Linguagens e suas tecnologias
Período de Execução Previsto	02/03/2020-04/12/2020
Responsável	Coordenação pedagógica, Equipe gestora, Articuladores de área, Professores da unidade escolar

Identificação do Interesse dos Estudantes

Foi aplicado um questionário de escuta para que os alunos pudessem escolher quais áreas do conhecimento teriam mais interesse em aprofundar seus conhecimentos. As áreas escolhidas pelos estudantes foram LINGUAGENS E CIÊNCIAS DA NATUREZA .

Área de Conhecimento/EPT Não se aplica

O monitoramento das ações e execução se dará mediante um cronograma de reuniões quinzenais , durante dez meses letivos , registrados em ata , com o suporte da equipe gestora , articuladores de área, coordenação pedagógica, colegiado escolar e líderes de turma .

Área de Conhecimento/EPT Não se aplica
Período de Execução Previsto 03/02/2020-23/12/2020
Responsável Equipe gestora,Coordenação pedagógica,Líderes de turma,Colegiado escolar

Acompanhamento do desenvolvimento das ações da PFC

A equipe gestora , juntamente com a coordenação pedagógica, o colegiado , os líderes de turmas e a articulação de área ficarão responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento das ações de implementação e efetivação do Novo Ensino Médio. O calendário de reuniões será quinzenalmente de modo a ter uma melhor proximidade do cotidiano das ações no âmbito da unidade escolar . Durante as reuniões de AC que acontecem semanalmente , também em serão momentos de discussões, alinhamento das ações , replanejamento das estratégias a serem adotadas .

Área de Conhecimento/EPT Não se aplica
Período de Execução Previsto 04/02/2020-23/12/2020
Responsável Equipe gestora,Coordenação Pedagógica,Colegiado escolar,Líderes de turmas

Figura 3 - Síntese do PFC em uma unidade escolar da Rede Estadual do ensino médio da Bahia

Fonte: Plataforma do PDDE Interativo (<https://pddeinterativo.mec.gov.br/>).

O PFC é um importante instrumento para implantação do novo ensino médio. O documento que orienta a sua elaboração enfatiza que a construção desse plano deve contar com a participação de toda equipe escolar “[...] garantindo assim uma reflexão e construção conjunta das ações a serem desenvolvidas na escola” (Brasil, 2018d, p. 3). Ainda, conforme esse documento:

[...] é necessário compreender que o currículo, em todas suas dimensões e com uma carga-horária mínima de 1.000 horas anuais, deverá ser elaborado de forma garantir a flexibilização, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil por meio do desenvolvimento de projetos de vida e, a partir de uma perspectiva interdisciplinar da abordagem dos conhecimentos, amplie as experiências dos estudantes, promovendo vivências que tenham base na reflexão crítica e na autonomia dos estudantes, elementos fundamentais no processo de formação humana integral (Brasil, 2018d, p. 3).

A PFC, além de ser um instrumento que visa conduzir a implementação da reforma no âmbito escolar, também é uma exigência para o recebimento de recursos financeiros oriundos do PDDE pelas escolas-piloto para a realização das ações pedagógicas e possíveis adequações na instituição escolar. Segundo a Portaria n.º 1.024, de 04 de outubro de 2018, do MEC:

Art. 6 - As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple:

- I-formação continuada para os professores;
- II-proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de

vida dos estudantes;

III- proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;

IV- identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;

V- definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional [...] (Brasil, 2018e).

Podemos verificar que a proposta de flexibilização curricular, conforme os documentos oficiais, deve estar pautada na formação dos professores e no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes — ponto fulcral do panorama de reforma para implementação do novo ensino médio.

A SEE-BA, por meio do documento denominado *Documento de Implementação do Novo Ensino Médio, Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia – Documento Orientador* (Bahia, 2019), estabelece as orientações para a implementação do novo ensino médio no estado da Bahia, com o PFC que traz um cronograma nas páginas 19 e 20, estabelecendo todas as etapas e ações a serem desenvolvidas, que vão desde 2019 até 2023:

Nov/2019 • Entrega das orientações para as escolas-piloto sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

Nov/2019 • 2º Encontro Formativo – Novo Ensino Médio (escolas-piloto). • Início da escrita do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.

Dez/2019 • Entrega do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – Bahia. • Produção do Catálogo de Eletivas. 2020 • Início da Implementação das Escolas-piloto - 1ª série. • Monitoramento das ações de implementação. • Formação para as demais escolas (não piloto). • Entrega do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.

2021 • Avaliação do 1º ano da Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas-piloto. • Monitoramento das ações de implementação

2022 • Monitoramento das ações de implementação. • Continuidade da Implementação das escolas-piloto - 1ª, 2ª e 3ª séries • Continuidade da Implementação das demais escolas (não piloto) - 1ª e 2ª séries

2023 • Escolas-piloto encerram o ciclo de implementação • Continuidade da Implementação das demais escolas (Não Piloto) 1ª, 2ª e 3ª séries. • Monitoramento das ações de implementação. • Avaliação do 1º Ciclo do novo Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

Com as ações descritas e as etapas estipuladas no cronograma, definem-se as estratégias e metas para a operacionalização do novo ensino médio pela SEE-BA, em um contínuo percurso a ser desenvolvido.

Também nesse documento está a centralidade desta pesquisa: a coordenação pedagógica e o cenário da formação docente para a implementação do atual ensino médio, conforme preconiza o item 4, com a seguinte denominação: *Atividade Complementar (AC) e*

implementação do Novo Ensino Médio, com o seguinte trecho na íntegra:

A implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia irá requerer estudos e planejamento permanentes de todos os envolvidos. Nesse sentido, o espaço/tempo das Atividades Complementares (AC) deverá ser utilizado pelos professores e comunidade escolar com *mediação dos coordenadores pedagógicos* e gestores escolares para as tomadas de decisões e cumprimento do que está previsto nos normativos legais, emanados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como pelas deliberações de competência da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, sobre a nova Política Curricular Nacional – A Base Nacional Comum Curricular, a Lei n.º 13.415/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (atualizadas) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, nos quais estão as orientações sobre as disciplinas eletivas. Assim sendo, o planejamento, seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e saberes dos componentes e Unidades Curriculares deverão estar relacionados aos Temas Geradores e Eixos Estruturantes do Currículo em prol do desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes (Bahia, 2019, p. 19-20, grifo nosso).

Esse documento retrata o futuro cenário de reformas e a atuação da coordenação pedagógica como mediadora, com o apoio da equipe gestora das unidades escolares, nos espaços formativos da atividade complementar no interior das unidades escolares, demonstrando claramente que configurará o centro das atenções e os desafios frente à formação docente em tempos de travessia para novo modelo a ser estruturado nas escolas de ensino médio da Bahia.

8 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Nesta parte da dissertação são apresentados quadros-síntese que reúnem as informações extraídas dos documentos analisados. Procurou-se responder às perguntas de pesquisa, com base nos documentos em âmbito nacional, estadual e escolar.

No Apêndice D, encontram-se os Quadros 1-B a 13-B que sintetizam as informações oriundas da leitura dos documentos federais, estaduais e da unidade escolar selecionada, orientadores do trabalho do coordenador pedagógico no âmbito do atual ensino médio, para formação continuada dos professores.

Com base em tais sínteses foram organizados os Quadros 1 a 3, apresentados a seguir, em torno das seguintes temáticas:

- *o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas no processo de implementação do novo ensino médio;*
- *a formação dos professores segundo os documentos legais, a ser conduzida pelos coordenadores para implementação do novo ensino médio;*
- *a formação dos professores em execução na escola, segundo os documentos escolares e da coordenação.*

8.1 O que dizem os documentos sobre o novo ensino médio e o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e na formação de professores em serviço

O Capítulo 8 desta dissertação reúne os quadros-síntese construídos no percurso realizado para análise dos documentos nos âmbitos federal, estadual e da unidade escolar, com o intuito de investigar o novo ensino médio e o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas no processo de formação docente em serviço (Quadro 1).

Quadro 1 - O trabalho do coordenador pedagógico na implementação do novo ensino médio segundo os documentos analisados

Documentos federais	Documentos estaduais	Unidade escolar
LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996; A BNCC - Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017; Lei n.º 13.415, de 16 fevereiro de 2017 – Implantação do Ensino Médio.	Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) de 2022; Documento da SEE-BA denominado “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio” (2014).	PPP da Unidade Escolar; PFC da unidade escolar
O que dizem:		
Art. 67 da LDB: Os sistemas de ensino	O DCRB preconiza ciclos de	Um dos pilares da construção do

(continua)

(continua)

<p>promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, 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. (Incluído pela Lei n.º 11.301, de 2006)</p> <p>Ao se analisar o documento, percebe-se a figura do coordenador pedagógico como um profissional que faz parte do quadro, não apenas como docente, mas sim como equipe gestora.</p> <p>No tocante à análise da BNCC a proposta pedagógica é a flexibilização no ensino, bem como o fortalecimento da atual reforma do ensino médio em relação à organização pedagógica e curricular, na proporção em que altera o paradigma disciplinar, com um currículo por área do conhecimento e itinerários formativos.</p> <p>A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.</p> <p>Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.</p> <p>No contexto de implementação dos novos currículos, a revisão dos PPPs torna-se ainda mais central. Isso porque o processo de reelaboração do documento precisa garantir a apropriação dos novos currículos e a reflexão sobre como eles podem mudar o trabalho pedagógico, dentro e fora da sala de aula, por parte de toda a comunidade escolar.</p> <p>A BNCC não especifica o papel da coordenação pedagógica, contudo, devido a seu caráter normativo, possibilita a atuação dos diversos profissionais da escola a respeito de</p>	<p>encontros territoriais para continuidade da implementação do novo ensino médio no estado da Bahia, com representantes dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e das unidades conforme agenda e cronograma de reuniões e formações.</p> <p>O objetivo geral do DCRB é subsidiar docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as), atuantes na etapa do ensino médio, na apropriação do DCRB) – Ensino Médio, a ser implementado integralmente no ano letivo de 2023.</p> <p>O documento denominado “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio - Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio” de 2014, traz importantes matrizes a respeito da formação que se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de ensino médio a partir dessas diretrizes. A formação continuada na escola: o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico na reconfiguração da hora-atividade: espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do Plano de Trabalho Docente.</p> <p>Na escola, a organização do trabalho pedagógico é ancorada nos fundamentos legais (leis, decretos, portarias e pareceres) e nos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, antropológicos e pedagógicos que se materializam nas políticas educacionais que constituem as bases do PPP, da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente.</p> <p>Nossa reflexão destaca a função do gestor escolar como articulador do PPP, cabendo-lhe coordenar (ordenar junto) os elementos do planejamento, da avaliação e da formação</p>	<p>PPP é a garantia da coletividade e colaboração por parte de todos os atores da escola.</p> <p>O PPP da unidade escolar, seguindo um parâmetro estabelecido pela SEE-BA e o NTE Regional para atender ao DCRB e ao novo currículo do novo ensino médio.</p> <p>No que concerne ao trabalho do coordenador pedagógico, o atual PPP do Colégio Estadual de Paramirim já o define da seguinte forma:</p> <p>O trabalho da coordenação pedagógica é a ação realizada com parcerias entre professores, alunos e toda a comunidade escolar com o objetivo de formar cidadãos situados dinamicamente na sociedade, sendo agentes transformadores e protagonistas na busca do conhecimento, tendo como norteador o PPP da unidade de ensino.</p> <p>O PFC traz como eixo principal a formação continuada com o intuito de propiciar a aquisição e a apropriação das novas diretrizes para a implantação e efetivação do novo ensino médio mediante as seguintes ações: capacitação da equipe docente e de funcionários de toda a unidade escolar; palestras; jornada pedagógica; construção do novo PPP; reuniões pedagógicas; formação nas atividades complementares; orientações através das oficinas de conhecimentos e seminários.</p>
--	---	--

(continua)

(continua)

<p>como utilizar o documento e quem ocupa o cargo.</p> <p>A BNCC é referência obrigatória na elaboração de PPPs e dos currículos escolares na Educação Básica, tanto na rede pública quanto particular.</p> <p>Isso significa que a coordenação pedagógica deve garantir que o PPP e o currículo da escola estejam alinhados aos conteúdos exigidos pela BNCC, oferecendo, assim, as aprendizagens essenciais aos estudantes de acordo com a fase escola.</p> <p>A Lei 13.415, no art. 7º, altera o art. 62 da Lei 9.394/96, que passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017)</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).</p> <p>[...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei n.º 13.415, de 2017)</p> <p>Nesse cenário de reforma do novo ensino médio é imprescindível a atuação do coordenador pedagógico para fomentar a formação docente e a elaboração da proposta pedagógica de forma coletiva.</p>	<p>continuada. Enfatizamos também, nessa construção coletiva, a necessidade de articular o trabalho do coordenador pedagógico no tocante à orientação, ao acompanhamento, à realização de estudos e a reflexões juntamente com os professores, de modo a evidenciar as demandas e a proposição de ações que redimensionem as intencionalidades educativas da escola em consonância com os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

O art. 64 da LDB 9.394/96 mostra como se dará a formação dos “profissionais da educação”, mediante o seguinte texto:

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).

Nesse sentido, começou-se a delinear o papel da coordenação pedagógica no processo de formação docente, a partir da promulgação da LDB n.º 9394/96, cuja figura do coordenador pedagógico é definida como especialista em educação, articulador e mobilizador de todos os processos pedagógicos que acontecem no cotidiano escolar. Essa reflexão e discussão sobre o papel desse profissional vem sendo preconizada até os dias atuais, sobretudo, embasada em resoluções e decretos promulgados pelos órgãos estaduais e federais.

Desenhou-se uma nova configuração no contexto do currículo tendo em vista a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, que é retomado no art. 26 da LDB, que determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A mudança no novo ensino médio a partir da Lei n.º 13.415/2017 repercute também na atuação da gestão escolar, bem como do coordenador pedagógico, como profissional que acompanha as transformações ocorridas no cenário da educação, com efeitos diretos no seu trabalho e nas suas atribuições. Assim, o coordenador pedagógico, diante do cenário da atual reforma do ensino médio e das exigências de cada sistema de ensino tem como foco central o seu trabalho com o planejamento escolar, com a formação continuada dos professores, mobilizando toda comunidade escolar.

As recentes reformas ocorridas no Brasil, sobretudo as que se referem ao contexto educacional — reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017), BNCC (2018) e o próprio DCRB (2022) —, estão relacionadas também às transformações que estão acontecendo no mundo do trabalho e da tecnologia, bem como das estruturas econômicas. Assim, surge a necessidade de adequação da formação docente, consoante apregoa a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) sob a égide da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define a formação docente como pressuposto para o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral. Para tanto, a implementação da BNCC se vincula a mudanças de concepção de mundo, dos sujeitos do processo educacional, conseqüentemente da visão dos professores frente a esse contexto que se configura com o redesenho curricular e a proposta educacional.

Ao analisar o documento da BNCC, mais especificamente no Capítulo 4, intitulado “BNCC e a Gestão Escolar”, o qual traz o termo “dupla gestora” para denominar a dupla composta por diretor e coordenador pedagógico, que também define a dinâmica de trabalho na escola da seguinte maneira: “[...] gera oportunidades para que as melhores práticas sejam exercidas e atua como guardiã das ações que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas as crianças e jovens participantes da comunidade escolar” (Perez, 2018, p. 59).

Sob a óptica da BNCC, o foco do currículo está a serviço do desenvolvimento das competências, no entanto a LDB orienta esse foco para a definição das aprendizagens essenciais e não apenas aos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Assim, segundo a BNCC, o papel dos gestores de uma escola em relação aos estudantes como sujeitos da centralidade do processo educacional é garantir-lhes o desenvolvimento de competências gerais em todos os componentes do currículo, assegurando-lhes o direito à aprendizagem em consonância com as dez competências referenciadas na BNCC, que são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Nesse sentido, a BNCC, no tocante ao papel da coordenação pedagógica, principalmente nos quadros das competências, dirige a atuação e o cotidiano do coordenador para os espaços de troca, formação, orientação e reflexão com os docentes para a melhoria de sua atuação. Para exemplificar essa análise, segue a Figura 4, destacando a finalidade do gestor e do coordenador pedagógico, de modo que entendam o que precisa ser resguardado para que cada ator da comunidade escolar possa compreender suas ações, responsabilidades e para que todos se organizem e se articulem nas suas respectivas funções.

COMPETÊNCIA 2 NA BNCC	
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	
SÍNTESE: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas.	
PALAVRAS-CHAVE: Pensamento científico, crítico e criativo	
COMENTÁRIO: Essa competência tem em sua essência o desejo de aprender, de investigar, de criar, de conhecer e de ter meios para isso. ♦ Como a dupla gestora atua para criar um ambiente estimulante e propício à investigação e à reflexão?	
GESTÃO ESCOLAR	GESTÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> ▶ A dupla gestora, em conjunto com a comunidade interna e externa, procura saber as razões pelas quais determinadas ações têm sucesso e outras não? ▶ Diante de problemas vividos na escola, há busca de soluções criativas? ▶ O conselho de classe acompanha as aprendizagens dos alunos e realiza encaminhamentos para resolver problemas individuais e coletivos? ▶ Em reuniões de responsáveis, há diálogo sobre alternativas para a solução de problemas? Os estudantes são envolvidos para que se sintam corresponsabilizados nas tomadas de decisão? ▶ O clima institucional é marcado pela busca de soluções inovadoras para problemas recorrentes? Os alunos fazem parte desse processo? ▶ Há experimentação de novos caminhos que estimulam o engajamento de todos para criar um ambiente onde o conhecimento e a realização conjunta sejam a tônica da escola? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A coordenação elabora pautas de trabalho e realiza reuniões de formação para que os professores estudem, investiguem e sejam criativos em suas propostas de aula? ▶ Asseguram-se condições para que os professores reflitam sobre a própria prática? Eles são reflexivos e críticos em relação à própria atuação? ▶ O coordenador pedagógico é parceiro do professor nas reflexões sobre as práticas realizadas nas aulas? Ele acompanha o trabalho do professor e dá devolutivas que auxiliem nos avanços necessários, estimulando a criticidade e a inovação? ▶ A coordenação orienta os professores a registrar suas aulas para refletirem sobre o que precisam alterar para melhorar suas práticas? ▶ A coordenação cuida, nos espaços de troca e formação, da importância de as aulas convidarem os alunos a participar das atividades de maneira ativa e com autonomia? ▶ Os planejamentos das aulas buscam que os alunos sejam solicitados a formular problemas, investigar, analisar, testar, formular hipóteses, argumentar? ▶ Elaboram-se projetos que possibilitem o desenvolvimento de formulação de hipóteses, interpretação de dados, avaliação de evidências?

Figura 4 - Competência 2: A BNCC na prática da gestão escolar e pedagógica

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Perez, 2018, p. 64).

O enfoque da BNCC na Competência 2, Campo Gestão Pedagógica, indica que as decisões pedagógicas por parte do coordenador pedagógico devem estar norteadas para o desenvolvimento de competências, pautando-se no trabalho de formação e acompanhamento do trabalho docente, mediante a explicitação das competências, as quais oferecem referências para o fortalecimento de ações que norteiam o trabalho do coordenador pedagógico para construção do PPP, em consonância com a realidade da unidade escolar.

A Lei 13.415, no art. 7º, altera o art. 62 da Lei 9.394/96, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei n.º 13.415, de 2017)

A respeito da Lei n.º 13.415/2017, percebe-se que estamos vivenciando muitas discussões e debates sobre a reforma do ensino médio, com um olhar atento e crítico por parte dos profissionais da educação para o currículo do novo ensino médio, direcionado para uma educação da juventude voltada para habilidades, competências e conhecimentos para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a escola, na atual reforma do ensino médio, aponta para a necessidade de formação docente com o propósito de compreender as transformações do currículo, direcionadas para a formação da juventude, de acordo com os interesses do mercado de trabalho.

As mudanças curriculares e da estrutura pedagógica que se impõem com a Lei n.º 13.415/2017 no ensino médio trazem a tônica da força e de demandas do mercado de trabalho para a área educacional, e é nesse cenário que se exige uma posição da escola e papel do coordenador pedagógico no direcionamento da formação e das ações dos professores no encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho. Trata-se da ação da escola subordinada à lógica do mercado de trabalho.

Nessa linha de interlocução, a formação dos jovens deve se dar sob a luz da BNCC, que é uma referência obrigatória na elaboração de PPPs e dos currículos escolares na educação básica, tanto na rede pública quanto na particular. Cabe, portanto, à coordenação pedagógica a função de assegurar que o PPP e o currículo da escola estejam alinhados aos critérios, conteúdos e definições da BNCC, garantindo, desse modo, sua implementação.

Nesse caso a formação continuada na escola e a elaboração do PPP não seriam mais os momentos de colegialidade e colaboração para atingir os melhores objetivos e soluções de cada uma das escolas em seu contexto e singularidade — como propõem Marcelo (2009a, b) e Azanha, 2004) —, mas mecanismos de controle e garantia de cumprimento e implementação das propostas manifestas nas leis.

O PPP do Colégio Estadual de Paramirim, *locus* da análise documental, traz o seguinte recorte no que concerne ao trabalho do coordenador pedagógico:

O trabalho da coordenação pedagógica é a ação realizada com parcerias entre professores, alunos e toda a comunidade escolar com o objetivo de formar cidadãos situados dinamicamente na sociedade, sendo agentes transformadores e protagonistas na busca do conhecimento, tendo como norteador o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino (Bahia, 2022b, p. 35).

Adentrando à análise da proposta da reconstrução do PPP/2022 do Colégio Estadual de Paramirim, percebe-se a necessidade de atender às orientações da SEE-BA e às diretrizes do DCRB, que assim são definidas:

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (Bahia, 2022b, p. 35).

A esse respeito, cabe destacar, sobre a atuação da coordenação pedagógica no processo de reelaboração do PPP, no âmbito dos 27 territórios de identidade da Bahia, que a SEE-BA elaborou, no ano de 2022, um documento com as seguintes funções para esse profissional:

A liderança do coordenador pedagógico na articulação de esforços, recursos, meios e condições para a construção do projeto político-pedagógico demanda considerável esforço deste profissional para integrar propósitos e aspirações visando à obtenção dos melhores resultados (Bahia, 2021a, p. 92).

Nesse contexto, o coordenador pedagógico é o profissional que busca a colaboração, o coletivo, envolvendo e tecendo toda a equipe escolar no intuito de congregare interesses necessários para a efetiva (re)construção, implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos objetivos e metas propostos no PPP. Nesse cenário, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar, demanda-se do coordenador a função de formação da equipe envolvida na construção do PPP, haja vista que exerce o papel denominado nos documentos com os seguintes termos: *fomentador de transformações, gerenciamento das aprendizagens, aprimoramento de práticas*, coordenador de ações orientadas para *a eficiência na obtenção de melhores resultados pedagógicos*.

Nesse diapasão, de acordo com o documento “Orientações Metodológicas para (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos” (Bahia, 2021a, p. 93), à luz do DCRB (Bahia, 2022a), as ações do coordenador pedagógico são assim descritas:

- fortalecer o trabalho desenvolvido na escola, socializando novas práticas de interlocução, participação e desenvolvimento de talentos;
- disponibilizar meios e subsídios que possibilitem o desenvolvimento de competências pessoais e institucionais dos professores que trabalham sob sua liderança;
- coordenar equipes de modo participativo para construção, implantação e avaliação das questões curriculares presentes no PPP;
- analisar as diversidades e interfaces presentes no ambiente escolar, seus desafios, possibilidades e caminhos efetivos, mediando conflitos;
- assegurar e propor estratégias de efetiva participação dos vários segmentos da escola em todas as etapas do PPP, com destaque para aqueles relacionados ao desenvolvimento dos professores e dos estudantes;
- acompanhar as atividades de planejamento e avaliação do PPP;
- promover eventos estruturados para discutir e debater formas de aprimorar o processo educativo; e
- apoiar o trabalho coletivo para superar os desafios e aprimorar os processos.

Esse mesmo documento aponta ainda uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, a que se refere à formação continuada em serviço dos professores, com a seguinte redação:

- Articular, formar, mediar, acompanhar e avaliar o trabalho dos professores, entre outras ações;
- A formação continuada demanda atenção especial e priorização, tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço propício para reflexão, produção e aprofundamento de conhecimento, tessitura de saberes, revisões, posicionamentos, contribuições coletivas e significativas que necessitam de escuta, direcionamentos e/ou reconstruções (Bahia, 2021a, p. 93).

Com a leitura dos documentos pode-se constatar que o papel do coordenador pedagógico é o de articulação de esforços e de recursos imprescindíveis na formulação de intervenção pedagógica para a superação de desafios presentes no cotidiano escolar. Em todos os documentos — das “Orientações metodológicas para (re)elaboração dos projetos político-pedagógicos”, passando pelo DCRB, até a BNCC e o DCRB do novo ensino médio — a função formativa do coordenador pedagógico no âmbito da implementação da reforma é a mais enfatizada:

Observa-se, portanto, que a BNCC e o DCRB orientam e sistematizam as aprendizagens essenciais, devendo, dessa forma, ter sua implantação priorizada pela equipe escolar não apenas em cumprimento ao disposto na legislação educacional e, sim, por sua essencialidade, pertinência e relevância. Para a obtenção de resultados exitosos nessa implantação, processos formativos deverão ser priorizados nos espaços escolares, especialmente de forma continuada, nos horários de atividades complementares e de trocas de experiências entre os docentes. Dessa forma, a atuação do coordenador pedagógico será fundamental, considerando a função formadora desse

profissional e o compromisso com a ampliação de competências do corpo docente de forma contínua e sistemática (Bahia, 2021a, p. 95).

Nesse panorama educacional, há uma definição bem clara e objetiva da atuação e do papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada dos docentes para uma nova concepção e proposta curricular do novo ensino médio, sob a luz de documentos basilares que trazem uma gama de orientações, informações e atribuições muito bem estruturadas e definidas, elencando os sujeitos e entrelaçando-os a suas tarefas, seus desempenhos e, conseqüentemente, à intencionalidade das práticas formativas.

8.2 Que dizem os registros da escola sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada de professores em serviço, o cotidiano da prática da docência e o processo de implementação do novo ensino médio e do DCRB

As informações apresentadas a seguir estão reunidas em quadros-síntese e figuras construídos no processo realizado para análise documental na unidade escolar, com o intuito de investigar os registros sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada dos docentes em serviço na implementação do novo ensino médio.

O Quadro 2 sintetiza as informações sobre a formação de professores em serviço realizada pelo coordenador para implementação do novo ensino médio na unidade escolar.

Quadro 2 - A formação de professores em serviço a ser conduzida pelo coordenador para implementação do novo ensino médio segundo os documentos analisados

Documentos da escola	Documentos da coordenação
PFC da unidade escolar PPP da unidade escolar	Agenda de trabalho e outros documentos da coordenação pedagógica na unidade escolar Atividade complementar
O que dizem os documentos:	
As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar o PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple: I - Formação continuada para os professores; Consiste em um instrumento que visa a conduzir a implementação da reforma no âmbito escolar, também é uma exigência para o recebimento de recursos financeiros oriundos do PDDE pelas escolas-piloto para que sejam realizadas ações pedagógicas e possíveis adequações na instituição escolar. O PFC traz em seu desenho uma arquitetura já estabelecida para descrever no campo do acompanhamento do desenvolvimento das ações,	A agenda de trabalho do coordenador pedagógico tem como finalidade subsidiar a rede estadual de ensino quanto à melhoria na qualidade da oferta do ensino médio no estado, por meio do desenvolvimento de programas, projetos e ações relacionados aos eixos pedagógicos, currículo, formação continuada, avaliação e acompanhamento pedagógico, amparados pelas normativas e diretrizes educacionais nacionais e estaduais. Tem como objetivo geral: fornecer ações aos docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as), atuantes na etapa do ensino médio, na apropriação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio, a ser implementado integralmente no ano letivo de 2023. Tem como objetivos específicos: 1 - Fortalecer as Atividades Complementares na rede estadual de ensino, como espaço de estudos e planejamento

(continua)

bem como da descrição dos responsáveis.	<p>pedagógico coletivo.</p> <p>2 - Refletir a práxis docente a partir do que está posto no DCRB – Ensino Médio, consolidando o que a escola já contempla, em convergência ao Documento, e atualizando o que ainda se faz necessário atender.</p> <p>3 - Atualizar o PPP da Unidade Escolar, a partir das produções docentes, à luz dos fundamentos e diretrizes expressos no DCRB – Ensino Médio;</p> <p>4 - Apoiar a comunidade escolar no processo de apropriação do DCRB-Ensino Médio, por meio de ações formativas e de acompanhamento técnico-pedagógico.</p> <p>No que concerne à atividade complementar, como <i>locus</i> permanente de formação docente, viabilizando estudos e reflexões das práxis pedagógica, produção e socialização de conhecimentos e avaliação e planejamento pedagógico, em prol da consolidação de uma aprendizagem significativa dos(as) estudantes.</p> <p>Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Ao debruçar o olhar nos documentos da unidade escolar que abordam a formação dos professores em serviço pelos coordenadores pedagógicos na implementação do novo ensino médio, ressalta-se a análise do PFC, tendo em vista que a unidade escolar que se constituiu o *locus* da pesquisa foi selecionada para ser escola-piloto na Bahia para a implementação do novo ensino médio no ano de 2019.

Conforme o documento orientador, a construção da arquitetura curricular do novo ensino médio na Bahia considerou as sugestões apresentadas pelas escolas-piloto, tanto por meio da participação de professores e alunos na construção do PFC, quanto de consultas *online* promovidas pela SEC por meio de um ambiente virtual de aprendizagem do novo ensino médio que foi construído para formação pedagógica de gestores e coordenadores das escolas.

Para dar início à implantação do novo modelo curricular nas escolas-piloto da Bahia, uma matriz curricular comum foi definida pela SEE-BA, com uma proposta a ser definida pela unidade escolar sobre os itinerários formativos e os arranjos curriculares, pois a parte flexível (40%) seria composta da seguinte forma:

- *Disciplinas obrigatórias:* Iniciação Científica, Produção Textual e Projeto de Vida e Cidadania;

- *Disciplinas eletivas*: são as que compõem os itinerários formativos com disciplinas a serem oferecidas mediante a possibilidade de oferta da escola. As eletivas, inicialmente, se constituem em duas — Eletiva I e Eletiva II — e ficam a cargo da escola, conforme seu PFC.

É nesse aspecto que os textos salientam a “abertura para o protagonismo dos jovens estudantes”, considerando-o um dos pilares da reforma. No entanto vale ressaltar que a flexibilidade proposta nesse panorama de reforma se resume às duas disciplinas eletivas (que são na verdade decididas pela escola, conforme sua disponibilidade de oferta, e não escolhas dos alunos), sendo as demais disciplinas obrigatórias no decorrer de todo o ensino médio.

É importante ressaltar que os itinerários implicam na formação geral básica dos conhecimentos para a relevância do protagonismo juvenil, ocasionando o esvaziamento da gama de conhecimentos basilares para a preparação ao acesso às universidades na busca pela profissionalização.

Nessa lógica, o novo ensino médio demanda que as unidades escolares criem novas estratégias para a implementação dessa proposta curricular e, nesse caso, a equipe escolar (gestores, coordenadores pedagógicos e docentes) ganha relevo com a criação de espaços de formação para *diálogos, estudos de documentos, normativas, matrizes e proposta curricular*, tendo em vista a necessidade de *adequar a realidade do contexto escolar às reformas* — o que revela o objetivo específico de alinhar concepções e práticas da equipe escolar às normativas presentes nos documentos oficiais.

Essa análise do PFC permitiu conhecer a proposta curricular do Colégio Estadual de Paramirim, conforme mostra a Figura 5.

Responsável Equipe gestora, Coordenação pedagógica, Líderes de turma, Colegiado escolar

Acompanhamento do desenvolvimento das ações da PFC

A equipe gestora, juntamente com a coordenação pedagógica, o colegiado, os líderes de turmas e a articulação de área ficarão responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento das ações de implementação e efetivação do Novo Ensino Médio. O calendário de reuniões será quinzenalmente de modo a ter uma melhor proximidade do cotidiano das ações no âmbito da unidade escolar. Durante as reuniões de AC que acontecem semanalmente, também em serão momentos de discussões, alinhamento das ações, replanejamento das estratégias a serem adotadas.

Área de Conhecimento/EPT Não se aplica

Período de Execução Previsto 04/02/2020-23/12/2020

Responsável Equipe gestora, Coordenação Pedagógica, Colegiado escolar, Líderes de turmas

Planejamento da Utilização de Recursos

Formação continuada

Propiciar a propiciação das novas diretrizes para a implantação e efetivação do NOVO ENSINO MÉDIO mediante as seguintes ações: CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE E FUNCIONÁRIOS DE TODA A UNIDADE ESCOLAR; PALESTRAS; JORNADA PEDAGÓGICA; CONSTRUÇÃO DO NOVO PPP; REUNIÕES PEDAGÓGICAS; FORMAÇÃO NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES; ORIENTAÇÕES ATRVÉS DAS OFICINAS DE CONHECIMENTOS; SEMINÁRIOS.

Categoria	Item	Quantidade	Valor	Categoria Total	Total
Outro(s) custeio	outros custeio	1	4000.00	Custeio	4000.00

Figura 5 - Proposta de Flexibilização Curricular do Colégio Estadual de Paramirim - Escola-piloto do novo ensino médio em 2019

Fonte: Plataforma do PDDE Interativo (<https://pddeinterativo.mec.gov.br/>).

Pode-se constatar, ao analisar o documento “*As Orientações de Estudo para a Implementação do DCRB – Ensino Médio*”, que esse aporte teórico metodológico propõe a utilização do tempo e espaço dedicados à atividade complementar como espaço permanente de formação docente, viabilizando estudos e reflexões sobre a prática pedagógica, produção e socialização de conhecimentos, avaliação e planejamento pedagógico, com vistas à consolidação de uma aprendizagem significativa dos estudantes, conforme aponta a Figura 6.

MÊS	DATAS	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRODUTO (S)
Julho	19 a 21/07	Proposta de Orientações de Estudo para implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino.	Apresentar a proposta das Orientações de Estudo para a implementação do Novo Ensino Médio.	Realização de reuniões virtuais com os/as coordenadores/as pedagógicos/as e representantes de professores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.	Formulário de devolutiva sobre o encontro respondido.
	26 a 28/07	Linha do Tempo da reforma do Ensino Médio.	Conhecer os marcos legais e temporais da reforma do Ensino Médio, na contemporaneidade	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 26 a 28/07.	Atualizar a base legal, da etapa do Ensino Médio, no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Figura 6 - Agenda Pedagógica de Trabalho e outros Documentos da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar

Fonte: Bahia (2021b).

A SEE-BA construiu uma agenda pedagógica e um cronograma, como descrito na Figura 6, com acompanhamento e responsabilidades por parte da coordenação pedagógica, conforme mostram as instruções a seguir:

- Organizar as pautas das reuniões mensais e extraordinárias com as equipes dos NTE;
- Encaminhar para os NTE as agendas de trabalho propostas pelo MEC, CONSED e SEC, referentes à implementação da política curricular vigente;
- Fazer o acompanhamento mensal, junto aos NTE, sobre a realização das Orientações de Estudos nos Territórios;
- Realizar encontros mensais, via plataforma virtual, com os NTE, coordenadores/as pedagógicos/as e representações de professores/as para dirimir dúvidas a respeito das pautas das Orientações de Estudos;
- Realizar encontros presenciais nos NTE e Unidades Escolares dos Territórios para apoiar as equipes pedagógicas (Bahia, 2022c, p. 19).

Frente a esse cenário, alguns aspectos merecem atenção, tendo em vista que o coordenador pedagógico terá que cumprir esse escopo da agenda com compromissos e produtos a serem materializados, viabilizando todo o planejamento estratégico da SEE-BA. Essa breve análise permitiu a percepção dos compromissos impostos ao coordenador pedagógico para o desenvolvimento do seu trabalho, com base em práticas conforme determinações das instâncias de decisão e efetivação dos princípios definidos pela instituição.

E o que dizem os documentos produzidos pela SEE-BA para os coordenadores no exercício de suas funções na unidade escolar? Nesse contexto, há um conflito conceitual e prático, pois requer do profissional coordenador pedagógico uma lógica de mercado que

demanda que os preceitos desses documentos sejam garantidos.

Nesse contexto de mudanças e desdobramentos do novo ensino médio, ocasionando uma nova proposta pedagógica, baseada em um currículo padronizado, há de se criar espaços para o questionamento reflexivo: o que cabe a escola fazer dentro desse arcabouço? Assim, cabe ao coordenador pedagógico exercer sua função de formador de pensamentos entre o ideal e a realidade, em conformidade com os documentos oficiais e as possibilidades da unidade escolar e de sua comunidade.

8.3 O que dizem os documentos dos coordenadores pedagógicos sobre suas experiências e ações no tocante à formação docente e a preparação para a implementação do Novo Ensino Médio

A análise documental realizada até aqui veio se desdobrando desde os documentos mais gerais e centrais, produzidos em âmbito federal, passando pelos documentos produzidos em âmbito estadual, pela SEE-BA, até chegar às orientações emanadas pela e para a unidade escolar e, finalmente, aos documentos produzidos especificamente para o coordenador pedagógico no exercício de suas funções.

O Quadro 3 reúne as informações obtidas com o exame dos documentos da coordenação pedagógica na unidade escolar, sobre as ações realizadas para formação continuada de professores na implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC.

Quadro 3 - As ações da coordenação pedagógica para formação continuada de professores na implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC

Documentos da coordenação
Agenda de Trabalho da Secretaria Estadual de Educação
O que dizem os documentos:
A Secretaria Estadual de Educação segue esse importante documento como aporte para estruturar a organização do Trabalho Pedagógico na Rede Estadual de Ensino Médio na Bahia. Esse importante caderno traz, especificamente, as diretrizes e os principais aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola, no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o objetivo de interpretar e destacar a importância da participação dos professores e coordenadores pedagógicos nessa organização. Na página 6, esse Caderno traz orientações para o planejamento da organização da vida escolar em termos educacional, social e político e pode também configurar a escola como território educativo aberto aos debates democráticos. No tocante a essa organização do trabalho pedagógico escolar, consoante a página 8, configura-se no contexto da reorganização curricular e considera-se os fundamentos das bases legais e o espaço formativo que reconfigura a tarefa de planejar como ação deliberativa de caráter prático, capaz de produzir mudanças na realidade social existente a partir do campo de trabalho onde se atua.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Cumprir destacar que a BNCC se constitui uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos

municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares:

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018f, p. 8).

Assim como a BNCC, a proposta para a Base Nacional da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é um documento encaminhado pelo MEC ao CNE, em 2018, apontando mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura no tocante à formação inicial e continuada de professores, com o intuito de alterar as diretrizes para a formação docente.

A Proposta para “Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (Brasil, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a BNC-Formação (Brasil, 2019) traz as dez competências gerais que norteiam as diretrizes e matrizes para o aprimoramento da prática docente, de acordo com os princípios, fundamentos pedagógicos e competências gerais, norteadas por três dimensões básicas: *conhecimento, prática e engajamento*. O texto da BNCC, assim estabelece essas três dimensões:

[...] a *dimensão do conhecimento* está relacionada ao domínio dos conteúdos. A *prática* refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A *terceira dimensão, engajamento*, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar (Brasil, 2017, p. 23, grifo nosso).

Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas. A dimensão *Conhecimento profissional* é composta das seguintes ações:

- dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- reconhecer os contextos;
- conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

A dimensão da *prática profissional* envolve as seguintes competências específicas:

- planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

- criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;
- avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
- conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.

Por fim, na dimensão do *Engajamento profissional*, as quatro competências específicas são:

- comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- participar do PPP da escola e da construção dos valores democráticos;
- engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Essa análise permite compreender que a BNCC e suas peculiaridades propiciam a necessidade de um estudo sobre as “novas propostas pedagógicas frente aos novos tempos” para a reconstrução dos PPPs das escolas, que representam as sínteses do coletivo da unidade escolar, acerca das soluções curriculares de acordo a realidade de cada unidade escolar.

Pode-se constatar que a implementação do novo ensino médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia demandou estudos e planejamento, principalmente no tocante à organização curricular e seus desdobramentos para as ações pedagógicas, sobretudo na valorização dos espaços formativos da atuação docente, conforme preconiza o “Documento Orientador ano letivo de 2022 – novo ensino médio tempo parcial” (Bahia, 2022d, p. 22):

[...] o espaço/tempo das Atividades Complementares (AC) deverá ser potencializado pelos/as professores/as e comunidade escolar, sendo mediadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as escolares, para as tomadas de decisões e cumprimento do que está previsto nos normativos legais, emanados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como as deliberações de competência da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, sobre a nova Política Curricular Nacional.

Um aspecto muito importante revelado na análise do documento denominado “Orientações Metodológicas para (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)” é que a BNCC e o DCRB orientam e sistematizam as aprendizagens essenciais para a efetivação dessa proposta, determinando que o processo formativo docente deverá acontecer no espaço escolar, “*no seu chão duro e real*”, especialmente de forma continuada, nos horários de atividades complementares.

Segundo esse mesmo documento, a atuação do coordenador pedagógico deverá tomar a

seguinte forma:

[...] sua ação será fundamental, considerando a função formadora desse profissional e o compromisso com a ampliação de competências do corpo docente de forma contínua e sistemática. Caberá, também, aos gestores escolares a importante missão de contribuir para tornar o espaço educativo sob a sua liderança uma unidade fomentadora de novos saberes e aprendizados (Bahia, 2022c, p. 95).

Assim, no documento específico da coordenação analisado — a agenda do coordenador —, foi possível elencar as ações da coordenação pedagógica para formação continuada de professores na implementação do novo ensino médio e conhecimento da BNCC e DCRB.

O documento oficial elaborado pela SEE-BA denominado “Orientações de Estudo sobre o DCRB-Ensino Médio e sua implementação” tem o intuito de garantir a apropriação do DCRB-Ensino Médio pela rede estadual de ensino, pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da rede pública estadual de ensino, assim como propõe roteiros de estudos, reflexões e produções de conteúdos pelas Unidades escolares, durante parte da carga-horária destinada às atividades complementares, em uma perspectiva do que o documento denomina *planejamento permanente e articulado* para o desenvolvimento de ações necessárias à implementação do DCRB – Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2023.

Esse documento orientador traz como objetivo geral: subsidiar docentes e coordenadores pedagógicos, atuantes na etapa do Ensino Médio, na apropriação do DCRB – Ensino Médio, a ser implementado integralmente no ano letivo de 2023.

No que tange aos aspectos metodológicos, esse documento preconiza que as orientações acontecerão nos momentos das atividades complementares da rede estadual de ensino, recomendando que ocupem uma carga horária de 2 h para professores de 20 h e de 4 h para professores de 40 h. As coordenações pedagógicas deverão acompanhar e mediar os estudos dos docentes e garantir o cumprimento dos prazos de cada tema, fazendo a interlocução com a equipe da Coordenação de Ensino Médio, sempre que julgar necessário.

As unidades escolares que não possuem coordenador pedagógico devem indicar a vice-direção como responsável por esse acompanhamento.

As orientações elencadas nesse documento destacam a importância do planejamento na etapa de implantação do novo ensino médio a partir da “[...] organização das competências, habilidades e objetos de conhecimento a elas relacionados presente nos componentes curriculares da BNCC e da parte flexível (componentes obrigatórios, eletivos e itinerários formativos)” (Bahia, 2021b).

As pautas formativas que constituem a agenda de ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica, a partir do mês de julho a novembro do ano letivo de 2022, juntamente com toda a equipe de profissionais da educação, apresenta um cronograma estabelecendo de forma prévia as definições de papéis, atribuições, responsáveis e produtos preestabelecidos.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico é de suma importância para a promoção de um trabalho coletivo, tendo em vista a garantia do coletivo, cuja tarefa não é fácil, pois necessita ser um profissional reflexivo, um formador de pensamentos e ao mesmo tempo um executor entre a realidade e o ideal em conformidade com o que apregoa os documentos oficiais.

O exercício de liderança e atribuições do coordenador pedagógico em relação ao seu papel formador e ao seu compromisso teórico-metodológico e reflexivo necessita, pois, respeitar as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar. Assim, cabe a esse profissional apresentar e discutir as diretrizes norteadoras do novo ensino médio, na seara dos documentos oficiais, criando caminhos para a análise da nova proposta curricular.

Nessa conjuntura, as pautas formativas e o organograma de execução das atividades propostas foram constituídas da seguinte forma, segundo o documento oficial elaborado pela SEE-BA denominado “*Orientações de Estudo sobre o DCRB - Ensino Médio e sua implementação*”, conforme mostra a Figura 7.

5.3 CRONOGRAMA DAS PAUTAS DAS ORIENTAÇÕES DE ESTUDO

JULHO

DATAS	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRODUTO(S)	MEDIAÇÃO
19 a 21/07	Proposta para as Orientações de Estudo sobre o DCRB e sua Implementação.	Apresentar a proposta das Orientações de Estudo para a implementação do Novo Ensino Médio.	Realização de reuniões virtuais com os/as coordenadores/as pedagógicos/as e representantes de professores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.	Formulário de devolutiva sobre o encontro respondido.	Equipe da Coordenação do Ensino Médio e dos NTE.
26 a 28/07	Linha do tempo da reforma do Ensino Médio	Conhecer os marcos legais e temporais da reforma do Ensino Médio, na contemporaneidade.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 26 a 28/07.	Atualizar a base legal, da etapa do Ensino Médio, no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

AGOSTO

DATAS	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRODUTO(S)	MEDIAÇÃO
02 a 04/08	Conhecendo o DCRB – Ensino Médio: parte I. Textos Introdutórios.	Conhecer os Textos Introdutórios do DCRB - Ensino Médio.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 02 a 04/08.	PPP atualizado, a partir do que foi estudado nos textos introdutórios.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

SETEMBRO

DATAS	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRODUTO (S)	MEDIAÇÃO
06 a 08/09	Planejamento da Arquitetura Curricular da 1ª série do Ensino Médio.	Socializar os Planos de curso.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 06 a 08/09.	Planos de Curso dos componentes da 1ª série elaborados e inseridos no PPP da Unidade Escolar.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

OUTUBRO

DATAS	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRODUTO (S)	MEDIAÇÃO
04 a 06/10	Estudo de Aprofundamento sobre Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento	Reconhecendo o DCRB - Parte IV e V: os Itinerários Formativos por área e integrados.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 04 a 06/10.	Produção de apresentação dos Itinerários Formativos Integrados para orientar os/as estudantes.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

NOVEMBRO

DATAS	TEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	PRODUTO (S)	MEDIAÇÃO
01 a 03/11	Os Componentes Eletivos	Estudar a proposta para a oferta dos Componentes Eletivos da Unidade Escolar, a partir dos critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação da Bahia.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 01 a 03/11.	Instrumento para a escuta aos/às estudantes elaborado.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.
08 a 10/11	Oferta dos Componentes Eletivos da escola	Aplicar o instrumento de escuta aos/às estudantes. Sistematização dos resultados da escuta.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 08 a 10/11.	Instrumento para a escuta aos/às estudantes, aplicado e sistematizado. Catálogo de Eletiva da Unidade Escolar, elaborado.	Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

Figura 7 - Cronograma das pautas das orientações de estudo

Fonte: SEE-BA.

A agenda de ações da coordenação pedagógica é subsidiada pelas ações da SEE-BA, a qual traz um tema proposto já definido, consequentemente atrelada aos objetivos, ancorada em uma metodologia e entrelaçada a produtos, que serão desenvolvidos nos momentos de encontros formativos. Ou seja, o coordenador assume a função de cumpridor de ordens e portavoz da Secretaria — contraditoriamente ao que é sua função essencial na escola: ser o portavoz das demandas e necessidades formativas específicas dos professores e da escola em que atua.

Por fim, muitas ações demandam do coordenador pedagógico, um enorme desafio: ser um interlocutor que se propõe a fazer uma (re)leitura do novo cenário das reformas educacionais e, ao mesmo tempo, ressignificar as práticas de acordo com a realidade e o contexto da unidade escolar.

8.4 Em síntese: o que sugerem as análises realizadas

Falta aos documentos a chamada “pedagogia da escuta”, de que fala Paulo Freire (1996) — que propõe questionar professores e alunos sobre os rumos da escola. Essa sim seria a experiência de liberdade e emancipação de que falam os documentos sobre o novo ensino médio.

Autores como Dayrell, Carrano e Maia (2014); Gomes (2006) e Grosbaum e Falsarella

(2016) afirmam a importância da compreensão sobre quem são os jovens hoje no ensino médio e quais políticas dirigidas a eles são necessárias, enfatizando:

- A centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo (preconizada pelas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio);
- O fato de que o novo ensino médio precisa ser ressignificado na perspectiva de participação das juventudes, que precisa ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem;
- A importância da juventude em si mesma, como um momento de exercício de inserção social — o que leva à questão crucial que se impõe aos professores sobre quem são os sujeitos jovens do ensino médio e ao grande desafio educacional que é conhecer suas características e condições de vida, quer sejam quanto a faixa etária, etnia, gênero ou orientação sexual, por exemplo, quer sejam quanto a seus anseios, perspectivas, sonhos e buscas.

Esses autores chamam ainda a atenção para o fato de que a formação continuada em exercício da equipe escolar raramente se volta para temáticas que se proponham a revelar e compreender as manifestações sociais e a diversidade da vida aos alunos, bem como discutir a complexa tarefa de formação das juventudes.

A análise dos documentos revela, no entanto, que as políticas para essa população, no Brasil, geralmente se voltam para a formação profissional. Desde os anos 1990, Abramo (1997) já alertava para o fato de que essa tendência é gerada por uma visão parcial e imediatista da juventude, sem uma compreensão mais ampla sobre o público-alvo do ensino médio e suas características. Os estudos sobre as juventudes, segundo essa autora, tendem a enfatizar o termo *protagonismo juvenil*, tomando o jovem como criador e agente de transformação nos diversos ambientes pelos quais ele circula e interage.

Da mesma forma, em estudo mais recente, Dayrell (2003, p. 44), no entanto, em artigo sobre “*O jovem como sujeito social*”, lembra que a juventude é:

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Trata-se de um período determinado, porém não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma, [...] todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

E complementa em outro texto, ao relacionar escola e juventudes no Brasil do século XXI:

[...] ainda são grandes as lacunas no que diz respeito à equidade e qualidade, pois é no âmbito dessa instituição que a maior parte dos jovens toma consciência de oportunidades e possibilidades existentes, mas é onde, ao mesmo tempo, tem a percepção de que lhes são negadas as condições reais para aproveitá-las. As experiências escolares dos jovens, muitas vezes, evidenciam que a instituição escolar se coloca distante de seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder suas reais demandas, pouco contribuindo em suas construções como sujeitos (Dayrell, 2007, p. 1120).

De fato, o que se constata com a análise dos documentos é uma clara dualidade que fragmenta a proposta do novo ensino médio. Parecem se delinear caminhos diferenciados segundo a classe social do aluno, como já anunciava Kuenzer (2005, p. 78): “[...] de um lado, o caráter de formação geral humanista dirigido à elite; de outro, o profissionalizante destinado à população mais pobre”.

Essa dualidade, que continua presente na proposta do novo/atual ensino médio, aponta para a indefinição crônica sobre a função educacional do ensino médio no Brasil (função propedêutica versus função profissionalizante), como há décadas já vem sendo anunciado por autores como: Nosella (2011), Franco (1986), Franco e Aragão (1984), Nudelman, Warde e Carvalho (1981) e Cunha (1975).

O que a análise dos documentos revela também é que essa dualidade sobre a função do ensino médio se agrava quando se propõe uma mudança curricular para esse nível de ensino — e isso, como afirma Kuenzer (2007) “[...] não é uma questão apenas pedagógica, é também política” e se relaciona com as relações de subordinação da educação ao mercado de trabalho.

Além disso, cada uma dessas reflexões ressalta a importância da função do coordenador pedagógico na escola, em especial pela perspectiva gerencial, presente nos documentos analisados, que vincula a função de coordenação ao monitoramento e ao controle do trabalho docente, distanciando-a, como afirma Fernandes (2022), de sua natureza e especificidade pedagógica.

Essa é a “linguagem da reforma”, como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005). Para essas autoras, tais perspectiva e linguagem gerenciais, presentes nos documentos, tornam a atividade do coordenador uma atividade de fundamental importância para a organização das escolas, na direção da implementação das mudanças propostas.

Outrossim, nas palavras de Fernandes (2022), a coordenação “[...] representa a expressão máxima do trabalho coletivo, em distinção à soma dos esforços individuais na busca das finalidades do trabalho escolar”. Como a palavra coordenação, segundo essa autora, surge

atrelada ao termo *pedagógico*, identifica-se o trabalho do coordenador com o cumprimento de determinações externas, indicando sua conformação a um perfil de trabalhador definido pelo modelo de mercado “líder, implementador, gestor, eficaz, integrante de uma equipe que almeja atingir metas expressas em indicadores oficiais e regulados à distância” (Fernandes, 2022, p. 7), tornando-se, assim, a coordenação predominantemente ligada ao monitoramento e ao controle das atividades docentes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação do novo ensino médio, o que se espera é que sejam repensados o currículo, as práticas escolares e de sala de aula e o material didático de cada docente adequando-os à nova proposta.

Para o trabalho do coordenador, isso significa organizar o coletivo da escola para que o currículo seja reinventado na prática escolar, levando-se em conta quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo: *os docentes e os jovens adultos educandos*.

A grande questão que se sobressai, no entanto, refere-se à redução da formação geral dos alunos aos chamados conteúdos mínimos nas quatro grandes áreas do conhecimento da BNCC. É aqui que se revela a desigualdade formativa decorrente do novo ensino médio, na medida em que isso flagra o desconhecimento de uma constatação básica — já exposta por Azanha (2004), desde os anos 1990: as unidades escolares, públicas ou não, são únicas, têm “endereço e vizinhança” que lhes são próprios, têm entornos com demandas específicas, estruturas físicas, materiais, humanas e tecnológicas muito diferentes entre si (muitas delas bastante precárias) —, ou seja, o que as instâncias de decisão insistem em ignorar é que as escolas não têm, igualmente, as mesmas condições e recursos para implementar as mudanças propostas e garantir a preparação dos alunos (muitos em situação de pobreza econômica e cultural) para enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio e outras avaliações externas e conseguir acesso a universidades (em especial as públicas), ao mercado de trabalho e à vida em sociedade.

Não se trata só de formar professores para pôr em prática o currículo — cada escola é única em suas condições para isso — há que se preparar o coletivo da escola para repensar as práticas pedagógicas com base nos conhecimentos vivências, experiências e necessidades formativas dos professores e dos alunos.

Como já exposto nos Capítulos 6 e 7 desta dissertação, o novo ensino médio traz em sua estruturação a divisão do currículo em competências obrigatórias e conteúdos itinerários pré-definidos pelas possibilidades das escolas, por meio de uma suposta flexibilização do currículo, que termina por fragmentar a educação, voltada para a profissionalização e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Trata-se de uma concepção empresarial e gerencialista, que tem como propósito priorizar a aprendizagem dos alunos em direção ao mercado de trabalho e não em relação a sua formação geral.

Com isso, o que sobressai na análise dos documentos oficiais é que eles tornam prioritária a formação continuada dos professores, por meio da ação dos coordenadores, para pôr em prática tal proposta. O foco do processo de formação continuada em serviço dos

professores deixa de ser o desenvolvimento profissional docente e passa a ser: conhecer a proposta para colocá-la em prática.

Não há na análise dos documentos (sejam eles federais, estaduais ou escolares) referências às necessidades específicas daquela escola em particular, dos seus alunos e dos próprios professores.

Com isso, a formação continuada de professores em exercício, realizada na escola, perde sua essência, porque os saberes necessários aos professores para que eles abracem qualquer proposta de mudança ou de pertencimento à escola, não podem ser vagos e gerais, como diz Tardif (2010), ao contrário, eles têm que se relacionar concretamente às identidades dos professores e às suas necessidades formativas. Para que os professores se mobilizem, as ações de formação continuada precisam se conectar com suas identidades e, substancialmente, com suas experiências de vida e vivências profissionais. Ao definir dessa forma os saberes docentes, Tardif (2010) insere como eixo central da formação dos professores, o processo de reflexão sobre a prática educativa, em favor da autonomia dos educadores.

No entanto essa não parece ser a direção tomada pelos documentos oficiais e da escola ou do coordenador. Não há menção neles à autonomia da escola e dos professores. Os elementos a serem intencionalmente buscados nas situações de formação no interior das escolas, mencionados por Giovanni (2003), por exemplo, não estão presentes. Em nenhum momento são mencionados aspectos como: compromisso com respostas nascidas das reflexões do coletivo da própria escola; necessidades profissionais e condições de trabalho específicas daquele grupo de profissionais em particular; projeção de novas realizações e resultados da ação profissional; mudanças pensadas pelo coletivo para as estruturas e práticas da própria escola; registro, armazenamento e utilização de conhecimentos e aprendizagens cooperativas já acumuladas, ou mesmo projetos coletivos decorrentes da formação continuada.

Dessa forma, retomando agora o objetivo principal desta dissertação — analisar o processo formativo registrado nos documentos oficiais e nos documentos escolares por coordenadores pedagógicos do ensino médio no tocante à formação docente em sua prática cotidiana para implementação do novo ensino médio e BNCC —, é possível pôr em destaque a importância do trabalho formativo realizado pelos coordenadores pedagógicos, uma vez que há a necessidade de apropriação e reflexão sobre tais propostas com o coletivo da escola: professores e gestores. É a construção da proposta curricular da unidade escolar que se constitui o eixo estruturante da implementação do novo ensino médio que, por sua vez, encontra-se em um momento de disputas e embates em busca de (re)significação.

As análises revelaram um mosaico de desafios impostos por esse novo momento na

educação escolar brasileira, cujo foco é um currículo para o ensino médio, ancorado no modelo de competências, que em sua essência se constitui em um conjunto de conflitos e divergências, considerando as demandas do contexto sociocultural e escolar de professores e alunos para o que vem sendo chamado pela reforma de “formação cidadã da juventude”.

Os desafios da coordenação pedagógica para implementação e consolidação da proposta curricular do novo ensino médio, conforme apontam as análises dos documentos, foram para além da tomada de decisões dos novos rumos acerca da formação docente e seus desdobramentos, mediante as orientações presentes na BNCC, no DCRB para o ensino médio e nas normativas da SEE-BA.

A reforma do novo ensino médio vem se mostrando complexa e está na centralidade das discussões sobre concepções do currículo e modelos de formação da juventude. O modelo proposto nos documentos preceitua uma aprendizagem com base em competências e habilidades, metas pré-estabelecidas a serem atingidas, por meio de mecanismos de controle e produtividade das escolas e professores.

Finalmente, cabe retomar também que, para compreender esse cenário e as ações que envolvem o trabalho da coordenação pedagógica para a formação docente no âmbito desse chamado “novo ensino médio”, a pesquisa se norteou pelas seguintes perguntas: Que dizem os *documentos norteadores do novo ensino médio* sobre o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e a formação de professores em serviço? Que dizem os *registros da escola* sobre como a coordenação pedagógica articula a formação continuada de professores em serviço, o cotidiano da prática da docência e o processo de implementação do novo ensino médio, da BNCC e do DCRB? Que dizem os *documentos dos coordenadores pedagógicos* sobre suas experiências e ações no tocante à formação docente e a preparação para a implementação do novo ensino médio? Perguntas cujas respostas, ao longo da dissertação, permitiram confirmar as *hipóteses* de que:

- a) A lógica empresarial e a gestão gerencialista impostas pelos documentos oficiais, bem como os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na sua atuação constituem fatores impeditivos do trabalho coletivo *com e para* os professores; e
- b) Os coordenadores pedagógicos exercem suas funções e há uma contradição entre atender aos interesses e às demandas específicas da escola e dos professores, bem como seguir orientações oficiais, conforme apregoa a SEE-BA.

Desse modo, a análise permitiu a percepção de uma formação docente acelerada e imposta para pautar os professores a respeito das diretrizes do novo ensino médio, tendo em vista a implementação de uma reforma curricular complexa, que implicará em mudanças na

prática da atuação dos educadores nas diferentes áreas do conhecimento, além da necessidade de nova proposta pedagógica para as escolas.

Por fim, a implementação do atual ensino médio está sendo complexa e desafiadora, diante deste contexto, o Ministério da Educação apresentou a proposição de reestruturação do novo ensino médio (NEM) ,cuja principal alteração é o aumento da carga horária destinada às disciplinas básicas obrigatórias, correspondente a 80% da carga horária curricular e o restante será destinado aos itinerários formativos, que passará a se chamar Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos com a abrangência reduzida . Nesse sentido, o ensino médio tem o escopo de atender às diversidades das juventudes e dos espaços de identidades das unidades escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- AGOSTINHO, Sílvia Cristina Simões Bernadino Silva. **A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/silvia-cristina-simoes-bernardino-silva-agostinho.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 78-88.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARBOIT, Anilce Angela. **Ensino médio e suas indefinições: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5276641. Acesso em: 25 abr. 2023.
- ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. **Revista Científica Multidisciplinar do CEAP**, Macapá, ano X, n. 36, p. 19-29, mar./maio 2002.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-372, maio 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>
- BAHIA. **Decreto n.º 6.212, de 14 de fevereiro de 1997**. Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público. Salvador: Governo do Estado, 1997b.
- BAHIA. Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais; Coordenação de Ensino Médio. **Orientações de estudo sobre o documento curricular referencial da Bahia (DCRB) – Etapa do ensino médio e sua implementação**. Salvador: SEE-BA, 2022c. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Apresentacao_Orientacoes-de-estudo-10.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BAHIA. **Lei n.º 7.023 de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei n.º 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Salvador: Governo do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-7023-de-23-de-janeiro-de-1997>. Acesso em: 17 out. 2023.

BAHIA. **Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Governo do Estado, 2002. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8261-de-29-de-maio-de-2002>. Acesso em: 17 out. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Salvador: SEE-BA, 2022a. Disponível em: <https://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento de Implementação do Novo Ensino Médio, Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia – Documento Orientador**. Salvador: SEE-BA, 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Orientador ano letivo de 2022 – novo ensino médio tempo parcial**. Salvador: SEE-BA, 2022d.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Implementação – Novo Ensino Médio: Documento Orientador - Rede Pública de Ensino**. Salvador: SEE-BA, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações de Estudos do DCRB-Ensino-Médio e sua Implementação**. Salvador: SEE-BA, 2021b. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Orientacoes-de-Estudos-do-DCRB-Ensino-Medio-e-sua-Implementacao-5.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Metodológicas para (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Salvador: SEE-BA, 2021a.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Salvador: SEE-BA, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual de Paramirim**. Salvador: Governo do Estado, 2022b.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Regimento Unificado da Bahia de 2011**. Salvador: SEE-BA, 2011. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/regimento-0>. Acesso em: 17 out. 2023.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5758942. Acesso em: 15 out. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tempo e espaço de atenção no olhar da experiência: imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018f. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf.

Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017a.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf.

Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2019a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf.

Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf.

Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: DOU nº 132, Seção 1, p.72, 11.07.2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio

CRAVO ROXO, Maria Madalena Lopes. **Possibilidades de utilização das avaliações externas SARESP/Matemática no processo educacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientadora: Luciana Maria Giovanni.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º. Grau. *In*: NAGLE, Jorge (Org.) **Educação brasileira**: Questões da atualidade. São Paulo: EDART, 1975. p. 39-54.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-132.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FELIPE, Francisco Flavio Alves. **O processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5662409. Acesso em: 15 out. 2023.

FERNANDES, Maria José da Silva. O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 112026, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112026>. Acesso em: 15 out. 2023.

FORMAÇÃO de professores será norteadas pelas regras da BNCC. 19 de dezembro de 2018. Ministério da Educação, **Portal Educação Básica**, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc>. Acesso em: 15 out. 2023.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. A indefinição do 2º. Grau e o ensino da Psicologia. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 5, n. 10, p. 52-57, 1986.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; ARAGÃO, Ediógenes. Procurando um novo espaço para

o 2º. Grau. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 4, n. 7, 1984, p. 21-26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

GIOVANNI, Luciana Maria. A sociologia da experiência de François Dubet. *In*: REGO, Teresa Cristina *et al.* (Orgs.). **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-114. (Coleção Pedagogia contemporânea – Vol. 1).

GIOVANNI, Luciana Maria. **Análise documental nas pesquisas em educação. Roteiro-síntese elaborado para fins didáticos**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara: FCL/UNESP, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. *In*: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998.

GOMES, C. C. **A formação continuada de professores do ensino médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 291-315, 2016. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.368>

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009a. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009b. Disponível em:

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 out. 2023.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Instituição de Ensino, Brasília, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6953577. Acesso em: 15 out. 2023.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Prefácio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 7-9.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6863>. Acesso em: 15 out. 2023.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educação, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUDELMAN, Cléa; WARDE, Miriam Jorge; CARVALHO, Célia Pezzolo de. Aparecido (Fato). Análise. Ilusão da escola e a realidade do trabalho. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1981, p. 8-18.

PEREZ, Tereza (Org.). **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>

PUBLICADA a medida provisória que cria o Novo Ensino Médio. Ministério da Educação, **Portal Educação Básica**, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 out. 2023.

RIGUETO, Rodrigo Luis. **O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista: a formação de uma identidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**. 2017. Dissertação. – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5276686. Acesso em: 15 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis n. 5540/68 e 5692/71. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-170.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1965.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/fabiana-cristina-silva.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5662782. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Itamar Mendes; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 114107, 2022. <https://doi.org/10.21573/vol38n12022.114107>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes decentes e formação profissional**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – Roteiro para análise documental

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL²

1. Dados de identificação do documento

- Tipo de documento (texto/relatório/documento legal/projeto/publicação)
- Título:
- Data:
- Autor(es)/quem assina:
- Órgão responsável pela elaboração:
- Contexto de origem (introdução/apresentação/justificativa):
- Assunto:

2. Síntese (conteúdo e forma)

- Objetivos explicitados no documento:
- Estrutura geral do texto:
- Principais temas, ideias e orientações contidas no documento:

3. Relação com o tema da Pesquisa – referências a:

- Processo de implementação do novo ensino médio e da BNCC;
- Coordenação pedagógica no ensino médio;
- Formação continuada em serviço para professores;
- Outras orientações.

² A elaboração deste Roteiro foi baseada no Roteiro disponível em: Cravo Roxo (2016).

APÊNDICE B – Quadros-sínteses da leitura dos documentos

Em âmbito nacional

Quadro 1-B - Constituição Federal do Brasil de 1988

Documento	Assunto / Objetivos	Principais ideias e orientações sobre ensino médio, formação docente, perfil dos alunos
<p>Título: Constituição Federal do Brasil</p> <p>Data: 5 de outubro de 1988</p> <p>Autor(es): Congresso Nacional do Brasil</p> <p>Órgão responsável: Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte.</p> <p>Contexto de origem: A formação da Assembleia Constituinte e a criação da nova Constituição Federal aconteceu durante o processo de redemocratização do Brasil, após a ditadura militar (1965 -1985). Nesse período o Brasil começou a retomar alguns direitos democráticos perdidos durante os anos de ditadura, por isso ficou conhecida como a constituição cidadã.</p>	<p>É composta por 250 artigos e dividida em nove títulos, sendo o Título VIII, de Ordem Social, do art. 193 ao 232, o que trata dos temas relacionados ao bom convívio e desenvolvimento social do cidadão, como deveres do Estado, a saber: seguridade social; educação, cultura e esporte e tecnologia; comunicação social; meio ambiente; família (incluindo nessa acepção crianças, adolescentes e idosos e populações indígenas..</p>	<p>No tocante à educação, o art. 205 preconiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.</p> <p>Referente ao ensino médio, a CF, no art. 208, garante: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n.º 59, de 2009); II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)”.</p> <p>No que diz respeito à oferta e à obrigatoriedade do ensino médio, a CF, define no art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. E em seu § 3º garante: Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)”.</p> <p>Já no tocante à formação docente, a CF nos assegura: “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)”.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 2-B - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96

Documento	Assunto / Objetivos	Principais ideias e orientações sobre ensino médio, formação docente, perfil dos alunos
<p>Título: Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Data: 20 de dezembro de 1996 Autor(es): Governo do Brasil</p> <p>Órgão responsável: Congresso Nacional Presidente da República e Ministro da Educação.</p> <p>Contexto de origem: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.</p>	<p>A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Essa lei é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, que abarca desde a educação infantil até o ensino superior.</p> <p>A LDB também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores dessa lei.</p>	<p>Esse importante documento que normatiza a educação no Brasil traz como obrigatoriedade da oferta do ensino médio, assim como a educação básica, conforme preconiza o art. 4º: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”.</p> <p>Referente ao acesso e continuidade dos estudos para o ensino médio, a LDB, ainda no art. 4º garante: “IV – Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”.</p> <p>No tocante à BNCC, a LDB estabelece em seu art. 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.</p> <p>Na sessão IV da LDB, do ensino médio, o art. 35 preconiza: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.</p> <p>Também em seu art. art. 35-A: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas”.</p> <p>A LDB, no art. 61, determina como fundamentos à formação dos profissionais da educação: “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; e III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.</p> <p>Quanto à categoria formação docente, a LDB traz no título VI, profissionais da educação no parágrafo único: “A formação dos profissionais da educação, de modo a</p>

		<p>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; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.</p> <p>No contexto da formação continuada em serviço, a LDB traz: “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”.</p> <p>Quanto ao perfil do estudante do ensino médio, a LDB estabelece: “§ 7º -Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. [...] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação / demonstração prática: [...] II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. § 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no <i>caput</i>.</p> <p>[...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, 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. (Incluído pela Lei n.º 11.301, de 2006)”.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 3-B - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Documento	Assunto / Objetivos	Principais ideias e orientações sobre ensino médio, formação docente, perfil dos alunos
<p>Título: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p> <p>Data: 14 de dezembro de 2018</p> <p>Autor(es): Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Órgão responsável: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação em parceria com o Conselho Nacional dos secretários de Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação</p> <p>Contexto de origem: Surgiu a partir da necessidade de firmar um documento normativo, estabelecendo diretrizes de ensino para a rede educacional brasileira, a través de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. A temática BNCC está prevista na Constituição de 1988 para o ensino fundamental e foi ampliada para o ensino médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>	<p>A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.</p> <p>A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, Ensino Fundamental e ensino médio no Brasil. A BNCC tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber. Conforme definido na LDB, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes das unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades aos quais se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>A BNCC traz o ensino médio no contexto da educação básica, com a seguinte definição na parte 5, p. 461, que aborda a etapa do ensino médio: “O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”.</p> <p>Na p. 464, define a finalidade do ensino médio na contemporaneidade do seguinte modo: “A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida”.</p> <p>Ainda na p. 461, um aspecto muito importante que justifica a BNCC é a necessidade da recontextualização das finalidades do ensino médio, conforme preconiza a LDB: “Para orientar essa atuação, torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela LDB, art. 35, 53: há mais de vinte anos, em 1996: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p> <p>“Acerca do estudante do Ensino Médio, a escola deve acolher as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, através de currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Nesse sentido essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às</p>

		<p>especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida”.</p> <p>Analisando a p. 470, onde se preconiza a importância dos saberes por meio das áreas dos conhecimentos, tem-se: “1-Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. 2- As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018”.</p> <p>Referente à formação docente, a BNCC conforme o trecho na p. 19: “• criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino”.</p> <p>Outro ponto que surge a partir da análise da BNCC e da sua conjuntura é a forma carregada de flexibilizações no ensino, bem como o fortalecimento da atual reforma do ensino médio em relação à organização pedagógica e curricular, na proporção em que altera o paradigma disciplinar, com um currículo por área do conhecimento e itinerários formativos.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 4-B - Resolução Federal n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que reforma o ensino médio

Documento	Assunto / Objetivos	Principais ideias e orientações sobre ensino médio, formação docente, perfil dos alunos
<p>Título: Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.</p> <p>Data: 22 de dezembro de 2017.</p> <p>Autor(es): Conselho Nacional de Educação</p> <p>Órgão responsável: Esfera Federal – Ministério da Educação.</p> <p>Contexto de origem: A finalidade maior é a implementação da BNCC, definindo critérios em lei para regulamentar a efetivação da BNCC.</p>	<p>O principal objetivo da Resolução CNE n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 é instituir e orientar a implementação da BNCC, que deverá ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da educação básica e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.</p>	<p>Esse importante documento norteador para a implementação da BNCC, principalmente do que tange ao ensino médio, assim estabelece: “CONSIDERANDO que a Meta 7 do PNE, na estratégia 7.1, fixa que se deve: ‘estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local””.</p> <p>No Capítulo I das Disposições Gerais, estabelece no parágrafo único que: “No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários”.</p> <p>Um aspecto muito importante referente ao perfil dos estudantes serem construídos, a Resolução nos aponta no art. 2º que: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Também está bem claro e definido no Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.</p> <p>Com a flexibilização do currículo de modo a contemplar uma formação norteada por competências e habilidades, a Resolução n.º 2 orienta e esclarece: “Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)”.</p> <p>No que concerne a formação docente, a</p>

		<p>Resolução apregoa e define critérios e prazos bem definidos no seu art. 17, da seguinte forma: “Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei n.º 13.415/2017; § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino”.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 5-B - Lei Federal n.º 13.415, de fevereiro de 2017 – Implantação do Ensino Médio

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Lei n.º 13.415, de 16 fevereiro de 2017 – Implantação do Ensino Médio</p> <p>Data: 16 de fevereiro de 2017.</p> <p>Autor(es): Ao justificar a relevância e a urgência da edição da Reforma, via MP, o MEC elaborou e homologou</p> <p>Órgão responsável: O MEC e o conselho nacional de educação.</p> <p>Contexto de origem: As motivações que influenciaram a necessidade da reforma, apontadas pela exposição de motivos à MP n.º 746/2016 que resultou na Lei n.º 13.415, giraram em torno de quatro argumentos; O IDEB; a estrutura curricular, a necessidade de diversificar e</p>	<p>Alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do ensino médio de 800 pra 1.000 horas anuais até 2022 e definindo uma estrutura curricular mais flexível que contemple a BNCC, as possibilidades de escolha aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. A reforma do ensino médio foi introduzida com alguns dispositivos legais a saber: a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN n.º 9394/1996, e que estabelece mudança na estrutura do ensino médio; a BNCC, aprovada pela Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, e a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM. Segundo a Lei n.º 13.415, o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos correspondentes às áreas do conhecimento que visam a oferecer aos estudantes diferentes percursos formativos, conforme seu projeto de vida. Essa Lei</p>	<p>Um dos objetivos da reforma é atrair o estudante do ensino médio, etapa considerada mais desafiadora e com os piores dados de evasão no Brasil.</p> <p>O novo currículo será organizado por áreas do conhecimento e não mais por matérias e será composto por quatro áreas do conhecimento mais uma formação técnica e profissional, contemplando habilidades e competências.</p> <p>As principais mudanças são o aumento da carga horária dos estudantes, a adoção de uma base comum curricular e a escolha dos itinerários formativos por parte do aluno.</p> <p>Uma das mudanças mais significativas na atual política do ensino médio foi, sem dúvidas, a arquitetura curricular: composição curricular, carga horária, centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis. A nova organização contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e a parte flexível, indiscutivelmente associadas às dimensões postas pela LDB, no seu art. 36, assim postas: “Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (LDB, Art. 36, caput, na consideração adstrita à Lei 13.415/2017)”.</p> <p>No que concerne ao perfil dos estudantes a Lei, no art. 35, enfatiza: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação</p>

<p>flexibilizar o currículo e o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior.</p>	<p>altera, substancialmente, a LDBEN n.º 9394/1996 no que tange, principalmente, à carga horária, ao currículo, aos critérios para formação de professores para atuarem nesse nível de ensino e à possibilidade de parcerias com instituições privadas.</p>	<p>integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.</p> <p>No que tange à formação docente, a referida Lei define: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Em âmbito estadual

Quadro 6-B - Documento Curricular Referencial da Bahia

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) Data: O MEC publicou a Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Autor(es): O DCRB é um documento da política curricular e também se constitui um marco legal da</p>	<p>O DCRB é um documento não prescritivo, que visa orientar as ações pedagógicas nas Unidades Escolares, tendo sido elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei n.º 13.415/17 e da BNCC – da Etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP n.º 4/18). Além disso, durante a elaboração do DCRB foram considerados os aspectos relevantes dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia. O DCRB é um documento</p>	<p>Nesse excerto, o que a Bahia visa, em uma perspectiva sócio-histórica, é apresentar um referencial curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 Territórios de Identidade do estado. O volume 2 do DCRB – etapa do Ensino Médio retoma e aprofunda categorias já tratadas no volume 1, como: os pressupostos legais, os temas integradores, a territorialidade, o compromisso com a progressão das aprendizagens dos(as) estudantes e o projeto de vida considerados na transição entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Assim sendo, faz-se necessário que os profissionais da educação se apropriem do volume 1 do DCRB, sobretudo dos anos finais do ensino fundamental, para terem conhecimento do que foi considerado para a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva de progressão de aprendizagens, preconizada pelas primeiras versões da BNCC, antes do advento da Lei n.º 13.415/17, é que os</p>

<p>política curricular estadual, tendo em vista que é o primeiro documento que a Bahia produz de modo a contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica. Foi elaborado por vários redatores, em sua maioria, professores e atuantes na educação básica baiana, bem como colaboradores, leitores críticos, que com compromisso, horas de estudos e dedicação, entregaram a primeira versão do DCRB, etapa Ensino Médio para aprovação.</p> <p>Órgão responsável: Secretaria Estadual de Educação da Bahia.</p> <p>Contexto de origem: O DCRB é o normativo estadual que visa orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino da educação básica do estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e ou organização curricular escolar, por meio dos seus PPPs.</p>	<p>normativo de 558 páginas e que contempla: o volume 1 para a educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e anos finais; o volume 2 para o ensino médio – das ofertas do ensino médio de tempo parcial, do ensino médio de tempo integral, do ensino médio com intermediação tecnológica (EMITec), do ensino médio profissional e tecnológico e do ensino médio do turno noturno; e o volume 3 para as modalidades de ensino: educação do campo, educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA), o qual será disponibilizado tão logo finde o processo da consulta pública, análise do CEE-BA e sua homologação.</p> <p>Este documento se constitui em uma referência para as instituições de ensino estaduais, que ofertam o Ensino Médio, de modo a subsidiar as adequações dos PPPs, bem como a reorganização do trabalho docente, a fim de garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento.</p>	<p>volumes 1, 2 e 3 do DCRB buscam retomar essa premissa, estabelecendo nexos de integração entre os três volumes.</p> <p>A estrutura do DCRB - volume II etapa Ensino Médio está desenhado da seguinte forma: Introdução; Marcos legais; Princípios norteadores; Eixos estruturantes; Bases Conceituais; Base Teórica; Sujeitos do Ensino Médio baiano; Arquitetura Curricular 23; Ensino Médio em Tempo Parcial; Ensino Médio em Tempo Integral; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Geral Básica (FGB); Itinerários Formativos (IF); Textos introdutórios; Ementários; Organizadores curriculares; e Orientações para a formação continuada.</p> <p>O DCRB atualmente está na fase de ajustes, uma vez que, conforme o Parecer CEE/BA/CP n.º 111, do dia 26 de março de 2022, aprovou-o, com considerações e recomendações para atender aos seguintes critérios: “Ciclos de Encontros Territoriais para continuidade da Implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia, com representantes dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e das Unidades Escolares Estaduais (que se encontram em fase de andamento, conforme agenda e cronograma de reuniões e formações na figura 5); Atender também as prerrogativas da Formação continuada de Professores/as para a implementação do DCRB – Volume II, etapa Ensino Médio e por fim o Monitoramento da implementação do Novo Ensino Médio na Bahia”.</p> <p>O DCRB e seus estudos propõem roteiros de estudos, reflexões e produções de conteúdos pelas unidades escolares, durante parte da carga-horária destinada às atividades complementares, em uma perspectiva de planejamento permanente e articulado, baseado no conhecimento do documento, para o desenvolvimento de ações necessárias à implementação do DCRB – Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2023, em benefício da melhoria da qualidade educacional no estado da Bahia.</p> <p>O objetivo geral do DCRB é “Subsidiar docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, atuantes na etapa do Ensino Médio, na apropriação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio, a ser implementado integralmente no ano letivo de 2023”.</p> <p>“O DCRB também tem como finalidades, diante da análise realizada: 1-Fortalecer as Atividades Complementares na rede estadual de ensino, como espaço de estudos e planejamento pedagógico coletivo. 2- Refletir a práxis docente a partir do que está posto no DCRB – Ensino Médio, consolidando o que a escola já contempla, em convergência ao Documento, e atualizando o que ainda se faz necessário atender. 3- Atualizar o PPP da Unidade Escolar, a partir das produções docentes, à luz dos fundamentos e diretrizes expressos no DCRB – Ensino Médio; 4- Apoiar a comunidade escolar no processo de apropriação do DCRB – Ensino Médio, por meio de ações formativas e de acompanhamento técnico-pedagógico. Vale destacar que as orientações serão realizadas durante as Atividades Complementares (AC), possibilitando que as equipes técnicas da SEC e as equipes escolares das</p>
--	--	---

		<p>Unidades consigam organizar as agendas de estudos e preparar uma logística adequada para realização/participação em cada estudo proposto”.</p> <p>No que se refere aos sujeitos do ensino médio, o DCRB, na p. 81, preconiza a Formação Geral Básica (FGB), a qual é a parte do currículo comum a todos estudantes das ofertas e modalidades do ensino médio do Brasil. Ela é constituída pela BNCC, com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes do território nacional. No estado da Bahia, a formação geral básica demarca a importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade. A atual composição do ensino médio busca uma formação integral do estudante e promove um estímulo a interdisciplinaridade na medida em que traz competências gerais para toda educação básica e ainda competências e habilidades organizadas por áreas de conhecimento.</p> <p>No que concerne aos sujeitos do Ensino Médio, na p. 75, no item 7.3.1, cuja temática abordada se define como Retratos dos Sujeitos do Ensino Médio Baiano, enfatiza principalmente a partir de dados quantitativos, obtidos através do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, bem como por meio da pesquisa exploratória, desenvolvida pela SEE-BA, intitulada “Escuta aos Estudantes”, que contou com 9.138 participantes, entre agosto e setembro de 2019, cujos dados revelam que a maioria vinculada ao ensino médio são os adolescentes e jovens. Eles se encontram amparados, principalmente, por dois documentos normativos: a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e a Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que define o Estatuto da Juventude. Isso não quer dizer, contudo, que os direitos dessa parte da população sejam efetivados na prática. Aí se percebe um hiato entre a situação social e a condição social juvenil, como alertam Abramo (2004) e Freire (2000), quando ressaltam que estar sendo é uma condição para ser.</p> <p>Na p. 83 do DCRB, trata-se da parte flexível do currículo do ensino médio, que é composta pelos itinerários formativos. Os itinerários formativos preveem três grandes frentes de atuação: trilhas de aprendizagem (aprofundamentos), projeto de vida e a oferta de eletivas. O aprofundamento pode ocorrer em uma ou mais áreas de conhecimento ou na formação técnica profissional. Os documentos oficiais apontam que os itinerários estabelecem o trabalho com um conjunto de saberes integrados e significativos para responder à pluralidade e à heterogeneidade de interesses e aspirações dos estudantes desta etapa, sejam adolescentes, jovens ou pessoas adultas e/ou idosas, assim como intervir na realidade da escola e do seu meio, bem como empreender projetos de vida para o presente e futuro.</p> <p>Na parte do capítulo final do DCRB, mais especificamente na p. 527, do item 15, Orientações para a formação continuada de profissionais da educação, no subtítulo 15.1. denominado “Aporte normativo à</p>
--	--	---

		<p>formação continuada”, considera: “as possibilidades e os desafios dos profissionais da educação que atuam nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, em seus diferentes territórios de identidade, é fundamental tratar a formação inicial e a continuada previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei n.º 13.005/2014 e no Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026) - Lei Estadual n.º. 13.559/16 de 11 de maio/ 2016, de 11 de maio de 2016. Fruto de deliberações em conferências municipais, estaduais e nacionais, com representações de setores da sociedade civil e política, os Planos estabelecem metas e estratégias que contribuem para a construção de políticas de Estado de valorização docente, entre outras que possibilitam equacionar problemas educacionais”. Ainda na p. 527, reconhece que, para tornar efetiva a formação profissional, há o entendimento de que a formação continuada não se dá somente por uma estratégia, mas por diferentes formas de oportunizar espaços de direito, garantido para que seja possível repensar, rever e refletir sobre seus cotidianos e suas práticas educacionais, considerando que é necessário enfrentar os muitos fatores que estão imbricados na melhoria da qualidade da educação e não somente a formação curricular dos profissionais da educação.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 7-B - Atividade Complementar da rede escolar estadual da Bahia

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Atividade Complementar da rede escolar estadual da Bahia</p> <p>Data: 11 de julho de 2011</p> <p>Autor(es): Novo Regimento Unificado da Rede Estadual da Bahia</p> <p>Órgão responsável: Secretaria Estadual de Educação da Bahia</p> <p>Contexto de origem: O aporte para o <i>locus</i> de realização das atividades complementares de formação docente e profissional está centrada no Regimento Unificado da Bahia, na parte do Capítulo III, Do Órgão Técnico-Pedagógico: as atividades dos horários de atividade</p>	<p>Para o pleno exercício da docência, faz-se necessário o aprimoramento profissional, contínuo e permanente, preferencialmente entre pares e no <i>locus</i> escolar, partindo dos conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas de conhecimento, desenvolvidos durante a formação inicial de professores, ressignificando-os aos contextos e necessidades educacionais e sociais dos estudantes, visando a superação dos desafios cotidianos dos processos de ensinar e de aprender.</p> <p>Fortalecer e potencializar as atividades complementares na rede estadual de ensino, como espaço de estudos e planejamento pedagógico coletivo.</p> <p>Refletir a práxis docente a partir do que está posto no DCRB – Ensino Médio, consolidando o que a escola já contempla, em convergência ao documento, e</p>	<p>Atividade complementar, como <i>locus</i> permanente de formação docente, viabilizando estudos e reflexões da práxis pedagógica, produção e socialização de conhecimentos e avaliação e planejamento pedagógico, em prol da consolidação de uma aprendizagem significativa dos/as estudantes, consoante está apregoadado no Regimento Escolar das Unidades Escolares Integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino a Partir da Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008 estabelece no art. 2º § 2º: “Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. Pode-se ler no § 4º- Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.</p> <p>A atividade complementar é uma organização da hora-atividade como espaço de formação</p>

<p>complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.</p>	<p>atualizando o que ainda se faz necessário atender.</p>	<p>continuada destinada a estudos, pesquisas, planejamento e atendimento à família do estudante.</p> <p>Refere-se ao caráter pedagógico dessa atividade como espaço-tempo destinado às práticas articuladoras da socialização do conhecimento com vistas à efetivação da qualidade das aprendizagens dos estudantes.</p> <p>Organização em horários e espaço com concentração de tempo, possibilitando ao professor realizar mudanças nas metodologias de ensino e práticas avaliativas, como reduzir e ressignificar o tempo destinado às aulas expositivas, introduzindo metodologias de trabalho em grupo, como forma de interação entre os estudantes e o conteúdo escolar, exercitando práticas de avaliação formativa, ou seja, fazendo intervenções pedagógicas no decorrer do processo.</p> <p>A formação continuada apoiada na visão integral equilibra conhecimentos, habilidades e atitudes associados às experiências práticas e suporte no tempo/espaço real da ação pedagógica. O princípio central dessa premissa equivale ao conhecimento pedagógico do conteúdo. As aprendizagens esperadas devem ser trabalhadas considerando o tripé composto pelo objeto de conhecimento, pelas habilidades e por uma ou mais competências gerais organizadas na documentação pedagógica.</p> <p>De acordo o DCRB, na p. 531, no item 15.6. “Reconhecimento social do trabalho em educação nos documentos escolares” preconiza: “A valorização do magistério passa pela garantia da carga horária para planejamento, estudos e atuação em sala de aula. Na Bahia, há avanços com a garantia da chamada Atividade Complementar ou Hora Atividade em diferentes redes - fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação para que haja tempo para as atividades pedagógicas inerentes ao exercício, tais como está registrado no Parecer CNE/CP n.º 02/2015: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional”.</p> <p>O uso do tempo escolar destinado à mediação entre professor e estudante, às interações, ao desenvolvimento das competências, ao planejamento da ação educativa é essencial para</p>
---	---	--

		o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a LDB estabelece: “É necessário que a organização e a distribuição do tempo escolar possibilitem o encontro periódico dos docentes na escola nas suas horas de atividades “para estudos, planejamento e avaliação”. (Brasil, 1996, art. 67, V).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 8-B - Documento da SEE-BA denominado Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Documento da SEE-BA denominado Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio - Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Data: 2014</p> <p>Autor(es): Erisevelton Silva Lima <i>et al.</i> (2014). Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.</p> <p>Órgão responsável: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB).</p> <p>Contexto de origem: Com vistas a garantir a qualidade do ensino médio ofertado no País, foi instituído por meio da Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da</p>	<p>O objetivo central é contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB n.º 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes. A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.</p> <p>A estrutura do Caderno está dividida em três unidades, sendo elas: A primeira aborda a questão da formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, discutindo as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes à luz das bases conceituais do redesenho do currículo do ensino médio; A segunda unidade faz uma reflexão a respeito das ferramentas de</p>	<p>A SEE-BA segue esse importante documento como aporte para estruturar a organização do Trabalho Pedagógico na Rede Estadual de Ensino Médio na Bahia.</p> <p>Esse caderno traz, especificamente, as diretrizes e os principais aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola, no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o objetivo de interpretar e destacar a importância da participação dos professores e coordenadores pedagógicos nessa organização.</p> <p>Na p. 6, traz orientações para o planejamento da organização da vida escolar em termos educacional, social e político, podendo também configurar a escola como território educativo aberto aos debates democráticos. Dessa maneira, assegura à comunidade escolar o direito a voz e voto nos processos de discussão a respeito das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e quais suas influências na escola e na educação.</p> <p>No tocante a essa organização do trabalho pedagógico escolar, na p. 8, configura-se no contexto da reorganização curricular, considera-se os fundamentos das bases legais e o espaço formativo que reconfigura a tarefa de planejar, como ação deliberativa de caráter prático, capaz de produzir mudanças na realidade social existente a partir do campo de trabalho onde se atua.</p> <p>As reflexões desse caderno, na p. 9, acerca da gestão democrática, do planejamento participativo e da organização coletiva da ação docente na escola, pretendem subsidiar a participação de todos os professores na reescrita da Proposta Pedagógica Curricular e do PPP da escola.</p> <p>O art. 42 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirma que os regimentos escolares: “São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes, o projeto político-pedagógico e o</p>

Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.	planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico; E na terceira unidade discute-se a escola como <i>locus</i> da formação continuada, reconfigurando as ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade. Para tanto, é interessante destacar que a construção de tal proposta perpassa pelo art. 18, inciso III das DCNEM ao afirmar que cabe aos Sistemas de Ensino proverem: “professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (Brasil, 2012).	regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente”. (Resolução CNE/CEB n.º 04/2010).
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 9-B - Regimento escolar do sistema público estadual de ensino da Bahia 2011

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Regimento escolar do sistema público estadual de ensino da Bahia 2011.</p> <p>Data: Portaria n.º 5.872, de 15 de julho de 2011</p> <p>Autor(es): Conselho Estadual de Educação da Bahia e Parceiros e colaboradores da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.</p> <p>Órgão responsável: Secretaria Estadual de Educação da Bahia.</p> <p>Contexto de origem: considerando o Parecer CEE N.º. 82/2011, publicado no DOE em 19 e 20/03/2011, que assinalou a forma e a essência apropriadas para consistir as normas do funcionamento da</p>	<p>O Regimento escolar do sistema estadual de ensino da Bahia é o documento que normatiza o funcionamento pedagógico e administrativo das instituições de ensino, orientando o desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar.</p> <p>Trata-se de um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para na sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente.</p>	<p>O capítulo III “Do Órgão Técnico-Pedagógico do Regimento Escolar do Sistema Estadual de Ensino da Bahia”, na p. 16, Seção I - Da Coordenação Pedagógica, traz as atribuições e diretrizes que definem o trabalho do Coordenador Pedagógico: “Art. 25. A coordenação pedagógica tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos de ensino e de aprendizagem. Art. 26. A coordenação pedagógica será exercida pelo coordenador pedagógico em cooperação, no ensino médio, com o professor articulador de área, quando houver, que deverão trabalhar de forma integrada com a comunidade escolar. §1º Nos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional, a coordenação pedagógica será exercida sob a direção do vice-diretor técnico-pedagógico”.</p> <p>Quanto às atribuições e tarefas, o Regimento Unificado assim, define: “Art. 27. São atribuições do coordenador pedagógico, além daquelas previstas em lei: I - articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico na unidade escolar; II - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; III – manter, junto com a direção, o fluxo de informações atualizado entre a unidade escolar e os órgãos da Secretaria da Educação; IV - manter estreita</p>

<p>unidade escolar, considerando que as interlocuções entre os órgãos constitutivos da Secretaria da Educação com gestores escolares e especialistas em organização de sistemas de educação resultaram no entendimento do regimento escolar como documento definidor da natureza e da finalidade da escola, da relação gerencial entre seus elementos constitutivos, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, dos direitos e deveres dos seus sujeitos, das funções e instâncias de representação dos seus sujeitos.</p>		<p>relação com a secretaria da unidade escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do estudante, para os devidos registros; V - promover, em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena dos espaços físicos da unidade escolar, pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaço de atividades audiovisuais, sala de laboratório, sala de informática e outros; VI - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar e promover ações que ampliem esse acervo, incentivando e orientando a sua utilização intensiva e adequada pela comunidade escolar buscando o aprimoramento das aprendizagens curriculares e complementares; e VII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Conselho Escolar e Colegiado Escolar, participando ativamente das suas implantação e implementação, através de um trabalho coletivo em articulação com a direção e a comunidade escolar”.</p> <p>Este documento preconiza a estrutura da organização curricular da seguinte forma na p. 19: “Art. 33. O currículo da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio é formado por uma base nacional comum, uma parte diversificada e, ainda, por projetos e programas interdisciplinares eletivos. §1º As bases e os projetos que compõem o currículo de que trata o caput devem se fundamentar em princípios éticos, políticos e estéticos, estar integrados e articulados com as áreas do conhecimento por ele abarcadas, englobando os aspectos da vida cidadã, quais sejam: a saúde, meio ambiente, trabalho, ciência, tecnologia, sexualidade, vida familiar e social, cultura e linguagens. §2º A Base Nacional Comum é constituída pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares definidos pelo Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica. §3º A Parte Diversificada é estruturada em atendimento às características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia”.</p> <p>No que se refere ao corpo docente e a sua formação, o Regimento define da seguinte maneira na p. 25: “Art. 62. São direitos dos professores, além do previsto nas legislações vigentes: I - Participar de reuniões ou cursos relacionados com a atividade docente que lhes sejam pertinentes; II - Buscar aperfeiçoamento com especialização ou atualização em instituições nacionais ou estrangeiras”.</p> <p>No tocante ao corpo discente, o documento estabelece como direitos da aprendizagem: “Art. 65. São direitos do estudante, além do previsto nas legislações vigentes: I - ter acesso à educação</p>
---	--	---

		visando a seu pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, este último nas hipóteses previstas em lei; II – dispor de igualdades de condições para o acesso e permanência na escola; III - participar da programação geral da unidade escolar; IV - ser respeitado por seus educadores em sua individualidade e em suas convicções religiosas, filosóficas e políticas; V - ser orientado em suas dificuldades; VI - ter assegurado o direito de recuperar seu baixo rendimento escolar; VII - receber seus trabalhos devidamente corrigidos e avaliados em tempo hábil”.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Os documentos da unidade escolar

Quadro 10-B - Projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Projeto político pedagógico (PPP) da Unidade Escolar</p> <p>Data: Dezembro de 2019 (antigo PPP) e outubro de 2022 (nova reescrita do PPP)</p> <p>Autor(es): CNE/ CEB n.º 02/2012, com a participação coletiva de toda a unidade escolar, envolvendo todos os segmentos da comunidade.</p> <p>Órgão responsável: Unidade escolar com a chancela da SEE-BA.</p> <p>Contexto de origem: O Parecer CNE/CEB n.º 05/2011 indica que “Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. Nessa lógica, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2012, que institui as</p>	<p>Promover a participação e o empoderamento de todos os segmentos da comunidade escolar na lógica da democracia participativa, viabiliza a ação individual no contexto das forças coletivas da prática cotidiana, possibilitando mudanças articuladas aos interesses e necessidades dos estudantes, professores e familiares, na busca da qualidade social da educação escolar.</p>	<p>O PPP pode ser entendido como um amplo contrato social (de natureza pedagógica, jurídica, social, cultural e política) em que são reafirmados os compromissos que recriam interações entre docentes (ensino) e estudantes (aprendizagem), como processo pedagógico capaz de traduzir as demandas atuais da escola.</p> <p>Nos estudos e debates referentes à reescrita do PPP, essas temáticas são foco de reflexão e irão constituir a totalidade do projeto, ou seja, o diagnóstico como ponto de partida (marco situacional), as finalidades da educação como ponto de chegada (marco conceitual) e as ações ou práticas educativas capazes de reduzir a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada (marco operacional).</p> <p>O PPP registra o resultado das reflexões coletivas a respeito do cotidiano e das relações presentes no ambiente escolar. Na construção do diagnóstico da realidade escolar, é possível elencar, por exemplo, aspectos pedagógicos, administrativos, estrutura física, características da comunidade escolar, indicadores de resultados educacionais, reprovação, evasão, defasagem idade/série; possibilitando uma análise dos problemas existentes na escola nos níveis de gestão escolar e identificação das questões específicas de organização do trabalho pedagógico.</p> <p>No entanto se pode perceber que o PPP da unidade escolar está defasado, em virtude do período pandêmico e atrasos, agora com a implementação do novo ensino médio é que está sendo reestruturado, seguindo um parâmetro estabelecido pela SEE-BA e o NTE Regional para atender ao DCRB e ao novo Currículo do Novo</p>

<p>DCNEM, determina a reescrita do PPP como uma ação coletiva, num processo de respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p>		<p>Ensino Médio.</p> <p>Está sendo reconstruído nos momentos de atividades complementares, bem como em reuniões pedagógicas, pois deverá ser concluído em dezembro para ser encaminhado para a chancela da SEE-BA.</p> <p>Um dos pilares da construção do PPP é a garantia da coletividade e colaboração por parte de todos os atores da escola, assim como apregoa o PPP da Instituição analisada: “O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico da realidade resultante da análise dos problemas e das possibilidades. O currículo do Ensino Médio a ser construído a partir das orientações das DCNEM, no âmbito dos sistemas estaduais de ensino é a referência para a elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola que constitui o núcleo do Projeto Político-Pedagógico. Assim, a participação dos professores, dos funcionários, da família, dos estudantes pode traduzir as demandas, interesses e necessidades da comunidade escolar. Este projeto exige um processo contínuo de avaliação que permita corrigir os rumos e incentivar práticas educativas transformadoras da realidade. Diferentemente da ideia de texto burocrático, como muitas vezes ocorre nas escolas, o Projeto Político-Pedagógico é a identidade da escola e instrumentaliza as práticas de gestão democrática. Quando a escola não discute o seu Projeto Político-Pedagógico ou o faz apenas de uma forma burocrática, os professores desenvolvem trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência”.</p> <p>É válido enfatizar que a SEE-BA está em todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino Médio dos 27 territórios de identidade baianos, em um processo de formação docente para apropriação do DCRB, destarte, esse documento se constitui numa referência para as instituições de ensino estaduais, que ofertam o ensino médio, de modo a subsidiar as adequações dos PPPs, bem como a reorganização do trabalho docente, a fim de garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento.</p> <p>Na escola, a organização do trabalho pedagógico é ancorada nos fundamentos legais (leis, decretos, portarias e pareceres) e nos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, antropológicos e pedagógicos que se materializam nas políticas educacionais que constituem as bases do PPP, da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente.</p>
--	--	--

		<p>Ao analisar a proposta da reconstrução do PPP 2022, para atender as prerrogativas do DCRB e ao novo ensino médio, pode-se constatar que: “Assim, a intencionalidade do PPP fundada nos direitos à aprendizagem de qualidade social e com o desenvolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar enseja uma política de formação continuada de professores a ser realizada na escola, enquanto espaço de ação-reflexão”.</p> <p>No que concerne ao trabalho do coordenador pedagógico, o atual PPP do Colégio Estadual de Paramirim já o define da seguinte forma: “O trabalho da coordenação pedagógica é a ação realizada com parcerias entre professores, alunos e toda a comunidade escolar com o objetivo de formar cidadãos situados dinamicamente na sociedade, sendo agentes transformadores e protagonistas na busca do conhecimento, tendo como norteador o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino (UE). Nessa perspectiva, há que superar a ideia da transmissão do saber pelo professor como se fosse o dono da verdade e adotar a nova postura de mediador entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, comprometido com os resultados previstos nos objetivos, levando também em consideração as avaliações externas”.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 11-B - Plano de Flexibilização Curricular da unidade escolar

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Plano de Flexibilização Curricular da unidade escolar (PFC)</p> <p>Data: 2019</p> <p>Autor(es): Ambiente virtual do PDDE Interativo, desenvolvido pelo MEC com vistas ao Novo Ensino Médio.</p> <p>Órgão responsável: MEC</p> <p>Contexto de origem: Organização Curricular: flexibilização e arquitetura no contexto da Rede Estadual de Ensino Segundo o Guia de Implementação do MEC, a proposta da</p>	<p>Conforme o Documento Orientador, a construção da arquitetura curricular do novo ensino médio na Bahia considerou a sugestões apresentadas pelas escolas-piloto, tanto por meio da participação de professores e alunos na construção da PFC, quanto de consultas <i>on-line</i> promovidas pela SEE-BA, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Novo Ensino Médio que foi construído para formação pedagógica de gestores e coordenadores das escolas.</p> <p>Elaborado de acordo com o material de suporte aos professores para auxiliá-los no trabalho da disciplina, elaborado pela SEE-BA a partir do PDDE Interativo do</p>	<p>A flexibilidade curricular permite o envolvimento do estudante em atividades variadas. Tais práticas trabalham no sentido de desenvolver competências e habilidades, não somente em áreas relacionadas à formação, como em aspectos emocionais e sociais.</p> <p>A flexibilização curricular apontar para o dinamismo da sua configuração, levando-se em consideração os interesses dos estudantes, o seu projeto de vida e as potencialidades da escola, de modo a favorecer diferentes vivências, é importante refletir como os arranjos curriculares permitirão tais objetivos e em quais condições serão ofertados os itinerários formativos, o que dependerá de condições estruturais, humanas e materiais.</p> <p>A análise e a percepção do PFC da Instituição Colégio Estadual de Paramirim têm como principal foco o diálogo com a nova arquitetura da Proposta do Currículo do Novo Ensino Médio, como escola-piloto de implementação, selecionada segundo critérios estabelecidos pelo MEC, bem como pela SEE-BA e pelo NTE 12. Assim, traz como eixo principal a formação continuada com o intuito de propiciar a aquisição e apropriação das novas diretrizes para a implantação e efetivação do novo</p>

<p>Reforma está fundamentada em três grandes frentes: “[...] o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida [...]; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da 94 carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens [...] com a definição da BNCC”.</p>	<p>MEC. As unidades curriculares descritas no documento são definidas como elementos curriculares com carga horária pré-definida que tem o objetivo de desenvolver competências específicas, tanto na parte da BNCC quanto na parte flexível do currículo (Bahia, 2020). O objetivo é que as unidades escolares contempladas como escolas-piloto de implementação do novo ensino médio possam ofertar, de acordo com suas potencialidades e perfil docente, oficinas, laboratórios, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e criação artística, com o objetivo de oportunizar as diversas vivências que contribuirão para a escolha do itinerário formativo.</p>	<p>ensino médio mediante as seguintes ações: capacitação da equipe docente e funcionários de toda a unidade escolar; palestras; jornada pedagógica; construção do novo PPP; reuniões pedagógicas; formação nas atividades complementares; orientações através das oficinas de conhecimentos e seminários. A PFC, além de um instrumento que visa a conduzir a implementação da reforma no âmbito escolar, também é uma exigência para o recebimento de recursos financeiros oriundos do PDDE pelas escolas-piloto para que sejam realizadas ações pedagógicas e possíveis adequações na instituição escolar. Segundo a Portaria n.º 1.024, de 4 de outubro de 2018, do MEC, diz em seu artigo 6º: “As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar a proposta de Flexibilização Curricular-PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple: I - formação continuada para os professores; II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo Juvenil; IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador; V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional [...]” (Brasil, 2018b).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 12-B - Agenda de Trabalho e outros Documentos da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Agenda de Trabalho e outros Documentos da Coordenação Pedagógica na Unidade Escolar Data: Ano letivo de 2022 Autor(es): SEE-BA e NTE 12 Órgão responsável: SEE-BA e NTE 12 Contexto de origem: No intuito de garantir a apropriação do DCRB – Ensino Médio pela rede estadual de ensino, sobretudo para</p>	<p>A SEE-BA, por meio da Superintendência de Políticas para Educação Básica (SUPED), que tem por finalidade planejar e coordenar as políticas educacionais para a educação básica no estado, vem envidando esforços para subsidiar a rede estadual de ensino quanto a melhoria na qualidade da oferta do ensino médio no estado, por meio do desenvolvimento de programas, projetos e ações relacionados aos eixos pedagógicos — currículo, formação continuada, avaliação e acompanhamento pedagógico, amparados pelas normativas e diretrizes educacionais nacionais e estaduais.</p>	<p>As orientações de estudo foram pensadas a partir das experiências produzidas pela rede estadual de ensino; das lacunas observadas durante os acompanhamentos realizados pelas equipes técnicas da SEE-BA; além das necessidades formativas apontadas por NTEs e unidades escolares. O percurso de estudo proposto para o decorrer do ano letivo de 2022, direcionado ao corpo docente, coordenação pedagógica e gestores das Unidades, foi que as orientações serão realizadas durante as atividades complementares, possibilitando que as equipes técnicas da SEE-BA e as equipes escolares das unidades consigam organizar as agendas de estudos e preparar uma logística adequada. Para a realização/participação em cada estudo</p>

<p>as equipes pedagógicas das unidades escolares dos 27 territórios de identidade da Bahia, que irão implementar o Referencial Curricular, em sua totalidade, no ano de 2023, a SUPED, DICAT e CEM, apresenta essas Orientações de Estudo sobre o DCRB e sua Implementação, que apresentam o DCRB e propõem roteiros de estudos, reflexões e produções de conteúdos pelas unidades escolares, durante parte da carga-horária destinada às Atividades Complementares, em uma perspectiva de planejamento permanente e articulado, baseado no conhecimento do documento, para o desenvolvimento de ações necessárias à implementação do DCRB – Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2023.</p>	<p>Tem como objetivo geral: “Subsidiar docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, atuantes na etapa do Ensino Médio, na apropriação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio, a ser implementado integralmente no ano letivo de 2023”.</p> <p>Tem como objetivos específicos: “1-Fortalecer as Atividades Complementares na rede estadual de ensino, como espaço de estudos e planejamento pedagógico coletivo. 2-Refletir a práxis docente a partir do que está posto no DCRB – Ensino Médio, consolidando o que a escola já contempla, em convergência ao Documento, e atualizando o que ainda se faz necessário atender. 3-Atualizar o PPP da Unidade Escolar, a partir das produções docentes, à luz dos fundamentos e diretrizes expressos no DCRB – Ensino Médio; 4-Apoiar a comunidade escolar no processo de apropriação do DCRB – Ensino Médio, por meio de ações formativas e de acompanhamento técnico-pedagógico”.</p>	<p>proposto, as orientações de estudo dos professores do ensino médio, gestores e coordenadores pedagógicos serão desenvolvidas com foco na transposição dos pressupostos e conteúdos previstos no DCRB – Ensino Médio para apoiar a prática docente, a partir de três Eixos Estruturadores: “I - Apropriação do DCRB – Ensino Médio, que inclui a estrutura do documento, seus princípios norteadores, pressupostos teóricos-metodológicos, base legal, Base Nacional Comum Curricular, Itinerários Formativos, Temas Integradores, Organizadores Curriculares das Áreas de Conhecimento e progressão das aprendizagens entre etapas; II - Planejamento pedagógico para o desenvolvimento de habilidades e competências, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos previstos no documento e dos contextos e saberes dos estudantes; III - Avaliação da Aprendizagem numa perspectiva processual, emancipatória e formativa, que evidencie de formas diversificadas o desenvolvimento das competências e habilidades e apropriação dos conhecimentos científicos previstos no DCRB Ensino Médio”.</p> <p>Na p. 9 , o item 5.2 traz as pautas das orientações de estudo, destacando mês a mês as atribuições, as incumbências, os responsáveis e os produtos a serem materializados no chão da unidade escolar e no âmbito do NTE 12.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.

Quadro 13-B - Planos de Ensino dos Professores de uma das disciplinas eletivas:

Consumidor Consciente e Empreendedor Eficiente

Documento	Assunto / Objetivos	Principais temas, ideias e orientações
<p>Título: Plano de Ensino dos professores de umas disciplinas eletivas :Consumidor Consciente e Empreendedor Eficiente</p> <p>Data: 16 de setembro de 2022</p> <p>Autor(es): Professora da Unidade Escolar – Roseli Ramos de Oliveira</p>	<p>Para o pleno exercício da docência, faz-se necessário o planejamento anual do componente Curricular das 3 unidades letivas, com uma perspectiva do que será trabalho ao longo do curso do componente curricular e está integrado a grade curricular do PPP.</p> <p>Tem como objetivo norteador das práxis pedagógica: “Subsidiar um instrumento de</p>	<p>É um documento elaborado pela SEE-BA, encontra-se no portal da SEE-BA e possui a seguinte estrutura: cabeçalho; eixos estruturantes; habilidades associadas a BNCC; unidades curriculares; metodologias; avaliação e objetos do conhecimento.</p> <p>O plano de curso orienta o profissional no decorrer das atividades escolares, sequenciando os conteúdos primordiais, os eventos escolares, os materiais a serem utilizados, os procedimentos avaliativos, entre outros. Devido à evidência do processo organizacional, esse instrumento deverá ser elaborado e reelaborado na presença do grupo pedagógico da unidade escolar, atendendo à característica contextualizada estabelecida no novo ensino médio e DCRB. A construção desse material gera entre os profissionais uma nova postura, ocasionando debates voltados para a satisfação em promover ações norteadoras,</p>

<p>Órgão responsável: Unidade Escolar e o NTE12</p> <p>Contexto de origem: Documento normativo da SEE-BA, Rede estadual de ensino, com o novo desenho da arquitetura curricular para ao novo ensino médio, com as disciplinas eletivas.</p>	<p>alinhamento do planejamento do componente curricular, o qual será basilar e irá referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem concernentes às unidades escolares”.</p>	<p>visando a um melhor nível de ensino dos conteúdos programáticos.</p> <p>Ao analisar o plano de curso componente curricular de uma eletiva, disciplina que faz parte da arquitetura curricular do novo ensino médio, muitos aspectos foram relevantes para a atuação docente no processo de implementação do novo ensino médio, no tocante ao planejamento com vistas à formação de habilidades e competência do proponente curricular, bem como os estudos transversais e as orientações didático-metodológicas, tendo em vista que as abordagens a serem trabalhadas já contemplam o princípio educativo, a pesquisa como foco pedagógico, garantindo o estímulo a aprendizagem e capacidade resolutiva de problemas. Há também a proposição de uma metodologia ativa com a adoção das estratégias do estudo dirigido com pesquisa, a aplicação de mapas conceituais.</p> <p>Quanto à dinâmica das aulas no cotidiano, há uma sequência do que será abordado na perspectiva de contextualização e da construção do conhecimento a partir de eixos do método científico, cujo princípio científico traz a abordagem problematizadora conforme preconizada na BNCC e no Novo ensino médio, com ênfase para o princípio científico interdisciplinar.</p> <p>Um dos principais pontos de mudança do novo ensino médio diz respeito à liberdade de escolha dos estudantes por temas, aprendizagens e vivências de seus interesses de modo a ampliarem e diversificarem seus repertórios de conhecimentos e a se conectarem com seu projeto de vida. Uma dessas possibilidades de escolha diz respeito aos componentes eletivos. De forma genérica conceituam-se componentes curriculares eletivos como unidades curriculares, com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da Formação Geral Básica, seja dos Itinerários Formativos.</p> <p>Professores deverão orientar os estudantes, propondo uma organização didática que contemple ações/atividades que suscitem planejamento e desenvolvimento de um produto ou entrega, preferencialmente, realizada em grupos. A avaliação dos estudantes deverá considerar todo o percurso proposto pela eletiva, inclusive as entregas parciais e finais, que podem coincidir com realização de eventos de culminância organizados pela escola durante o ano letivo (ao final de cada unidade letiva e/ou ao final do ano letivo). Os eventos de culminância deverão ser definidos, preferencialmente, durante a Jornada Pedagógica. O desenvolvimento das eletivas deverá considerar a participação ativa dos estudantes durante todo o percurso, mediada pelos professores, a partir de um planejamento bem estruturado. Os produtos ou entregas devem ter caráter de intervenção sociocultural e as culminâncias precisam se constituir em momentos de socialização das produções para a comunidade local.</p> <p>A dinâmica das aulas propostas no cotidiano da unidade escolar há uma sequência do que será abordado na perspectiva de contextualização e da construção do conhecimento a partir de eixos do método científico, cujo princípio científico traz a abordagem problematizadora conforme preconizada na BNCC e no novo ensino médio, com ênfase para o princípio científico interdisciplinar.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise documental.