

# A Nova BNCC e a Organização por Áreas do Conhecimento: Desafios ao Desenvolvimento Profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

## The New BNCC and the Organization by Areas of Knowledge: Challenges to the Professional Development of the Pedagogical Coordinator

Lilian Cristina Fonseca Menezes<sup>a</sup>; Rayane Rodrigues Góes de Oliveira<sup>a</sup>; Luciana Sedano<sup>\*b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. BA, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Ciências da Educação. BA, Brasil.

\*Email: [olssouza@uesc.br](mailto:olssouza@uesc.br)

---

### Resumo

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) profissional que atua nas escolas da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à promoção da formação de professores(as), acompanhamento de planejamentos de aula, organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros aspectos. Logo, aponta-se a necessidade de um preparo ao desempenhar essa função. Sendo assim, defendemos a necessidade de ações voltadas ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), visto que na literatura há poucas publicações sobre esta temática. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e visa investigar o que as publicações estão discutindo sobre os impactos do novo Ensino Médio no trabalho da coordenação pedagógica e os desafios em seu desenvolvimento profissional. Por meio de um levantamento bibliográfico nas Plataformas Periódicos da CAPES e da SciELO, dos trabalhos encontrados, foram selecionadas 5 publicações que tinham mais relação com este estudo e pudemos traçar um caminho entre o DPD da coordenação pedagógica, bem como identificar o contexto de implementação do Novo Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), e os possíveis desafios a serem enfrentados. Portanto, é preciso refletir que há interesses políticos e ideológicos na nova organização no Ensino Médio e que o novo Ensino Médio trará desafios aos coordenadores(as) pedagógicos(as), tais como o planejamento docente por áreas do conhecimento e a reestruturação do PPP com a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. DPD. Novo Ensino Médio. BNCCEM.

### Abstract

*The educational coordinator is a professional who works in Basic Education schools, especially when it comes to promoting teacher education, monitoring class planning, and organizing the Political Pedagogical Project (PPP), among other aspects. Therefore, the need for preparation in performing this function is pointed out. Thus, we defend the need for actions aimed at the Teaching Professional Development (TPD) of the pedagogical coordinators, since there are few publications on this theme in the literature. This research is qualitative in nature and aims to investigate what the publications are discussing about the impacts of the new High School on the work of the pedagogical coordinator and the challenges in their professional development. Utilizing a bibliographic survey on the CAPES and SciELO Periodicals Platforms, of the works found, 5 publications were selected that were more related to this study and we were able to trace a path between the TPD of the pedagogical coordination, as well as identify the context of the implementation of the New High School, in the Common National Curricular Base for High School (BNCCEM), and the possible challenges to be faced. Therefore, it is necessary to reflect that there are political and ideological interests in the new High School organization and that the new High School will bring challenges to the pedagogical coordinators, such as teacher planning by knowledge areas and the restructuring of the PPP with the school community.*

**Keywords:** Educational Coordination. TPD. New High School. BNCCEM.

---

### 1 Introdução

O Ensino Médio no Brasil, segundo a Lei 9394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é composto por, no mínimo, três anos letivos. O documento em questão estabelece as finalidades dessa etapa da Educação Básica tais como a consolidação de conhecimentos construídos no Ensino Fundamental; Preparação para o trabalho e a cidadania; Aprimoramento como pessoa humana; Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos na relação teoria e prática. Além disso, deve-se considerar os objetivos e aprendizagens dessa etapa da educação, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Recentemente, iniciou-se a discussão de um novo Ensino Médio, concomitantemente a construção e normatização da BNCC no cenário educacional brasileiro. O novo Ensino Médio, assim intitulado, está regulamentado a partir da Lei nº 13.415 de 2017 e prevê algumas grandes mudanças para esta última etapa da Educação Básica, tais como: A implementação dos itinerários formativos e a organização por áreas do conhecimento e, não mais por disciplinas curriculares. Sendo assim, tem-se quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

No que se refere aos itinerários formativos, a BNCC

traz que possibilitam escolha aos estudantes, podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas. (BRASIL, 2017). Essa escolha aos estudantes, é um fator que deve ser analisado cautelosamente levando em consideração todas as realidades de escolas nacionais. Para Silva (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende a ideologia da classe dominante, isto é, defende uma visão de educação e, deste modo, alguns saberes são considerados no currículo e outros saberes são desconsiderados. A autora afirma que a reforma do Ensino Médio é permeada por discursos e propósitos antigos.

Diante do exposto, essa é uma temática que precisa passar por análise em todos os contextos educacionais, tanto no que se refere à aprendizagem, mas também à docência e aos outros sujeitos que compõem uma equipe pedagógica escolar, neste caso, enfatizamos o coordenador pedagógico. Por meio de uma revisão de literatura, nota-se que há uma lacuna nas publicações, visto que a maioria dos trabalhos discutem sobre os desafios dos(as) docentes no contexto do novo Ensino Médio, mas não discutem sobre os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), agente importante para a formação dos docentes e para a mediação das relações no ambiente escolar.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, por meio das publicações científicas da área, os impactos causados pelo

novo Ensino Médio no trabalho da coordenação pedagógica e os desafios no desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Percurso metodológico

Este artigo é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo um estudo bibliográfico (PIZZANI et al. 2012), pois analisa as pesquisas da área por meio das Plataformas: Periódicos da CAPES e SciELO, visando identificar o que as publicações estão discutindo sobre o novo Ensino Médio, bem como verificar as tendências das pesquisas sobre DPD e Coordenação Pedagógica.

Na busca sobre o Ensino Médio foram utilizados os descritores “BNCC do Ensino Médio” or “Nova organização do Ensino Médio”, em qualquer lugar dos artigos, nos últimos 5 anos. Foram encontrados 33 (trinta e três) artigos nos Periódicos da CAPES e nenhum artigo na SciELO.

Os critérios de exclusão utilizados pautaram-se em desconsiderar os estudos que fugiam do intuito dessa pesquisa, como a discussão sobre as competências socioemocionais, multiletramentos, entre outras temáticas encontradas. Logo, após a leitura dos títulos, palavras-chaves, resumo e, quando preciso, a leitura completa dos artigos, três publicações foram selecionadas para discussão. Observe o Quadro 1.

**Quadro 1 – Artigos selecionados**

<b>Autores(as)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>
José Furtado	A reforma do ensino médio em questão: entre falácias e desafios	Educação; Emancipação Humana; Flexibilização; Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio.	2020
Angela Lima e Mário Azevedo	Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná	Políticas curriculares. Licenciaturas. Formação docente. Progrades.	2019
Edileuza Silva e Alessandra de Paula	BNCC do ensino médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília	Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Trabalho pedagógico. Audiência pública.	2019

Fonte: dados da pesquisa.

Já na busca sobre Coordenação Pedagógica e DPD, foram utilizados os descritores “Coordenador Pedagógico” and “Desenvolvimento Profissional Docente”, nos últimos 5 anos,

também nas Plataformas Periódicos da Capes e da SciELO. Conforme o Quadro 2.

**Quadro 2 - Artigos encontrados nos Periódicos da Capes**

<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>
Desenvolvimento profissional de professores(as) iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica	Silmara Papi	Período de iniciação docente, Coordenação pedagógica, Desenvolvimento profissional.	2020
A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista	Paulo Garcia; Nonato Miranda	Gestão escolar. Formação de professores(as). Ensino fundamental.	2017
O observatório da educação (OBEDUC) e sua contribuição para a formação docente na UFPI	Antonia Carvalho; Ágata Cavalcanti; Maria Feitosa	Obeduc. Formação docente. Escola de tempo integral.	2017
O espaço e suas relações: uma sequência de atividades em construção - Space and its relations: a sequence of activities under construction	Eliane Plaza; Edda Curi	Espaço e suas relações, Sequência de Atividades, Grupo de Pesquisa Colaborativo, Desenvolvimento Profissional Docente.	2017
Aspectos do trabalho e formação docente no serviço de atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino de Santa Catarina	Lediane Coutinho; Aliciene Cordeiro	Atendimento educacional especializado, trabalho docente, professor do SAEDE	2017

Título	Autores(as)	Palavras-chave	Ano
Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola	Eliane Nogueira; Cele Neres; Vilma Brito	Mestrado Profissional, Educação básica, Qualificação profissional.	2016
Professional insertion processes of teachers in formation policies: indicatives for educational policies / Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam / Procesos de insercion profesional docente en las politicas de formacion: que los documentos legales revelan	Marília Mira; Joana Romanowski	Inserção docente, políticas educacionais, plano nacional de educação, iniciação profissional docente.	2016

Fonte: dados da pesquisa.

Deste modo, por meio da leitura dos títulos e das palavras-chaves, conforme o quadro acima, pode-se perceber que embora tenha utilizado os descritores “Coordenador Pedagógico” and “Desenvolvimento Profissional Docente” há uma carência de publicações que visam discutir a Coordenação Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional Docente, especialmente nos Periódicos da CAPES - o qual foram encontrados sete resultados no total para essa busca - e na SciELO, esta não encontrou nenhum resultado com os descritores utilizados.

Após a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e, quando necessário, a leitura na íntegra, dois artigos foram os que mais se aproximaram com a temática deste estudo: os artigos de Paulo Garcia e Nonato Miranda (2017) e Silmara Papi (2020).

## 2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a organização do novo Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, ou seja, estabelece alguns pontos que devem ser seguidos como regras em todas as escolas do território nacional. Para compreender esse documento e suas implicações no ponto chave deste trabalho, que é o novo ensino médio, faz-se necessário analisar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Além disso, é previsto pela LDB o acesso e as condições necessárias para a permanência do(a) estudante na escola, como também a qualidade do ensino.

O artigo 21 da LDB nº 9.394/96 declara que a Educação Básica é composta pelas seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento também aponta as finalidades da última etapa da Educação Básica:

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. (BRASIL, 1996).

As finalidades do Ensino Médio, ainda segundo a LDB, implicam na continuidade de aprendizagens que o aluno adquiriu no ensino fundamental preparando o aluno para exercer principalmente sua cidadania, ressaltando ainda a autonomia intelectual e o pensamento crítico. É notório que esta última etapa da Educação Básica visa a formação de um cidadão consciente das questões que envolvem a sociedade, assegurando assim o que foi proposto com finalidade educacional.

Ainda no que se refere a esta etapa, a Lei nº 12.796 de 2013, faz uma alteração da LDB nº 9.394/96, define que o currículo do Ensino Médio deve “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, 2013). Dessa maneira, começa-se a prever uma base comum em todo território brasileiro.

A referente lei também prevê a garantia da formação continuada dos(as) profissionais da Educação Básica por meio de “cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013), visto que essa formação continuada pode acontecer em serviço, ou seja, na própria escola, ou em outros espaços de ensino.

Posteriormente, a partir da Lei nº 13.005 de 2014, aprova-se o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O PNE (2014-2024) estabelece 20 metas de educação previstas até o ano de 2024, a meta três visa ter, pelo menos, 85% de discentes matriculados(as) na etapa do Ensino Médio, pois, ao longo do contexto brasileiro, essa última etapa da Educação Básica é marcada por alto índice de evasão escolar.

Dado o exposto, os documentos legais discutidos acima foram importantes e tidos como base para a reformulação do novo Ensino Médio. Tais documentos preveem a necessidade de uma base que seja comum a todo território brasileiro, bem como a tentativa em diminuir a taxa de evasão escolar dos(as) discentes inseridos (as) nessa última etapa da Educação Básica, como também o desenvolvimento pleno dos(as) estudantes e o seu preparo para o mercado de trabalho.

No ano de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415, que altera a LDB, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica (FUNDEB), revoga a lei de nº 11.161, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Popularmente conhecida como Novo Ensino Médio, essa lei modifica a organização do Ensino Médio vigente, prevendo além do ensino em tempo integral, também a mudança curricular para itinerários formativos. Os itinerários formativos são compostos pelas quatro áreas do conhecimento e pela Formação Técnica e Profissional. Em concordância, o capítulo II da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), consta que o novo Ensino Médio será organizado por itinerários formativos definidos como:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018).

Em tese, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) não é o currículo, e sim, um documento para nortear, orientar a construção dos currículos das escolas brasileiras. No entanto, “a parte diversificada dos currículos” (BRASIL, 2017), isto é, os itinerários formativos, devem estar em sintonia com a BNCC, evidenciando assim uma falsa autonomia das escolas na construção de seus currículos. Nesse sentido, Saviani (2016) alerta que o objetivo da educação, disposto tanto na LDB, quanto na Constituição Federal de 1988,

tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2016, p. 81-82)

Ao tratar desses itinerários formativos, todas as escolas têm o dever de ofertar aos alunos a vivência em todas as unidades curriculares, de modo que, assim como alerta Saviani, não se deva concentrar apenas na qualificação profissional, sendo direito do aluno ter um desenvolvimento pleno para exercer seu papel na sociedade. Conduzindo assim à reflexão da formação dos profissionais que atuarão e que já atuam no Ensino Médio.

Vale ressaltar que a BNCC (2018) não discute sobre as diversidades - étnica racial, questões de gênero e sexualidade - e sobre outras modalidades de ensino como a Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, pode-se afirmar que além do aumento das desigualdades educacionais, haverá o aumento das desigualdades sociais, pois o que será levado em consideração são os saberes da classe dominante, e tudo o que for periférico e “diferente” será desconsiderado. Menezes e Barros (2021, p.110) argumentam que:

Assim, se o currículo para a teoria tradicional produz um

perfil específico, então esse currículo acaba selecionando um modelo e excluindo as identidades, como também seleciona os conhecimentos que serão ensinados e os que não serão, não se preocupando em respeitar as diversidades, e sim, em transmitir a ideologia que está por detrás desse currículo.

Portanto, é necessário conhecer os documentos legais que servem de base para a criação do novo Ensino Médio, bem como refletir sobre os aspectos sociopolíticos na perspectiva de compreender os interesses do Estado nas políticas educacionais. Além disso, é preciso rever a formação inicial e continuada dos professores(as) e, em especial, pensar a formação profissional do professor coordenador pedagógico, foco deste estudo, pois são eles os especialistas responsáveis pela formação continuada dos professores(as) nas escolas.

### **2.3 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e aproximações ao fazer do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)**

De acordo com García (2009) o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo a longo prazo e contínuo, o qual vai além dos aspectos da formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Em vista disso, o termo “formação” não é suficiente para caracterizar os processos construídos e vivenciados durante a trajetória pessoal e profissional dos(as) docentes, mas sim, o termo DPD é mais adequado para valorizar o processo individual e coletivo dos(as) professores(as):

Pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores(as). (GARCÍA, 2009, p.9)

Em concordância, Silva (2019) discute que a formação continuada é mais relacionada a cursos, treinamentos e oficinas. Já o termo de “desenvolvimento” traz a “ideia de processo, de mudanças, de transformação pessoal e profissional, portanto, a formação relaciona-se com o Desenvolvimento sendo um instrumento poderoso para que ele aconteça” (SILVA, 2019, p.26). Logo, a formação continuada está inserida no DPD, mas o DPD não se resume apenas à formação inicial e à formação continuada.

Ribeiro e Sedano (2020) acrescentam que a formação inicial é importante para a construção e articulação dos saberes do(a) futuro(a) professor(a), entretanto o DPD antecede a formação inicial:

Definido como aprendizagem profissional estruturada, o DPD não se limita à formação continuada. Ao contrário disso, tem início antes mesmo da formação inicial, pois ainda na posição de aluno o futuro docente compartilha de crenças e concepções sobre o ensino e a aprendizagem, na própria concepção de carreira, cujas atitudes são inspiradas por elas tanto antes quanto após a formação inicial para a docência. Assim, a formação inicial é um fator determinante em relação à atuação do professor, pois desta depende a mobilização dos saberes inerentes a área para a qual está sendo habilitado

enquanto docente, ainda que outros saberes como o conhecimento do currículo e a compreensão dos estudantes, tão importantes quanto os apropriados na graduação, sejam fortemente ancorados na prática de sala de aula. (RIBEIRO; SEDANO, 2020, p. 1242)

De acordo com Farias et al. (2018) a carreira docente é caracterizada por cinco ciclos que são construídos e articulados ao longo da trajetória do(a) professor(a) por meio de experiências, crenças e perspectivas, sendo estes: “Entrada na Carreira; Consolidação das Competências Profissionais na Carreira; Afirmção e Diversificação na Carreira; Renovação na Carreira; Maturidade” (FARIAS et al., 2018, p.4440).

Os autores apontam que o ciclo de ingresso na carreira corresponde aos primeiros anos de experiência docente, e que sua principal característica é a formação continuada. Quanto ao ciclo de consolidação de competências de carreira, este é reforçado através de “ações, atitudes, comportamentos e competências a desempenhar em períodos futuros” (FARIAS et al., 2018, p.4442), ou seja, neste segundo ciclo, os professores(as) estão mais familiarizados com a realidade escolar, com suas crenças pessoais e profissionais mais fortalecidas.

Já no ciclo de afirmação e diversificação na carreira, destacam que os(a) docentes têm mais experiências e clareza em suas práticas pedagógicas e, muitas vezes, assumem outras funções profissionais tais como a direção ou vice-direção da escola, necessitando de aquisição de novas competências. O ciclo de renovação de carreira é caracterizado pela busca da aposentadoria e pela necessidade da valorização profissional. E o último ciclo, o ciclo de maturidade na carreira:

Os docentes não consideram relevante o planejamento das estratégias pedagógicas, como mencionado em momentos anteriores da carreira. O que antes se apresentava como preponderante na atuação docente, agora passa a ser somente uma das orientações necessárias para o desenvolvimento de suas aulas. (FARIAS et al., 2018, p.448).

Oliveira-Formosinho (2009, 2009, p.226) afirma que é preciso levar em conta as experiências, estudos, acontecimentos e momentos formais e não formais dos(as) professores(as), pois o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”.

Jardilino e Sampaio (2019, p.185), contribuem que é preciso considerar todas as aprendizagens e experiências vivenciadas

pelos(as) docentes e não somente as aprendizagens oriundas da formação inicial e/ou continuada desses(as) profissionais, bem como “a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação trazidas pelos professores(as)”.

Dessa maneira, os cursos precisam estar articulados com a realidade da comunidade escolar. García (2009) contribui que o processo de DPD relaciona as teorias com as práticas e experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) da instituição escolar; Oliveira-Formosinho (2009) afirma que o espaço escolar é propício para o desenvolvimento dos saberes docentes e da promoção de conhecimentos, ou seja, é na instituição escolar que o DPD se concretiza e Eliane Oliveira et al. (2018, p. 26) acrescenta que “a escola é concebida como locus de aprendizagens coletivas dos seus profissionais”. Sendo assim, de acordo com os autores(as), pode-se chegar à conclusão de que o DPD se constrói no contexto escolar.

Ferreira (2020) aponta que o DPD é influenciado por muitos fatores, tais como: Histórias de vida; Carreira profissional; Formação inicial; Condições de trabalho, entre outros aspectos. Para a autora o DPD considera o “contexto de desenvolvimento pessoal, social, cultural, organizacional e curricular” e a identidade docente é construída e reconstruída durante o processo da trajetória pessoal e profissional do(a) professor(a):

O DPD é um processo cheio de oscilações, variáveis e mudanças e sujeito a pressões; envolve e é influenciado por crenças e pelas experiências pessoais, experiência baseada no conhecimento formal (e informal), experiência escolar, ou seja, envolve e é influenciado pelas experiências anteriores ao curso de formação e à entrada na profissão (a experiência de ser aluno, de ser filho, de ser mãe, de ser tia, por exemplo). (FERREIRA, 2020, p.8).

Dessa maneira, pode-se refletir que o DPD é construído ao longo da trajetória profissional, como também ao longo das experiências pessoais que o(a) docente tem ao decorrer da sua existência.

Perante o exposto sobre o conceito de DPD, é possível refletir que há algumas aproximações entre o DPD e o fazer da coordenação pedagógica, para isso observe o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 - Princípios do Desenvolvimento Profissional Docente**

<b>Princípios do DPD</b>	<b>Descrição</b>
Continuidade	O DPD deve ser um processo contínuo e permanente.
Institucionalidade	O desenvolvimento dos(as) docentes deve ser desenvolvido pelas instituições de Ensino Superior.
Contextualização	O DPD deve ser desenvolvido no contexto da instituição escolar e fazer sentido para a comunidade escolar, especificamente para os desafios vivenciados por esse(a) professor(a).
Compromisso profissional e social	Corresponde ao compromisso do corpo docente em buscar aperfeiçoar o seu desenvolvimento profissional, como por exemplo, buscar adquirir novas competências profissionais.
Excelência	Quando há compromisso de todos(as) os(as) professores(as) com o desenvolvimento profissional do corpo docente, isso é refletido na qualidade dessa escola.
Diversidade	O ciclo de vida profissional dos(as) docentes é marcado por diferentes demandas e necessidades. Assim, é preciso identificar essa diversidade para que tudo possa contribuir no DPD.

<b>Princípios do DPD</b>	<b>Descrição</b>
Colaboração e gestão do conhecimento	O ambiente colaborativo e cooperativo favorece a resolução de problemas e a construção da gestão do conhecimento entre a comunidade escolar.
Investigação	O(a) professor(a) deve atuar de forma ativa na construção de suas aprendizagens, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. O(a) docente ensina, também aprende e investiga.
Transparência	O(a) docente precisa ser transparente em tudo, desde ter transparência em suas práticas pedagógicas e até mesmo em suas ações na escola.
Integração	É importante a integração entre as diferentes disciplinas, como também a integração com os(as) outros(as) profissionais da escola – coordenadores(as) pedagógicos(as), gestor(a) escolar, docentes etc. -.
Racionalidade	As práticas pedagógicas não podem ser pautadas no improvisado, mas sim, devem ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas.
Oportunidade	Para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), os(as) docentes precisam ter oportunidades de formações que visem a qualidade e a quantidade.

Fonte: Baseado em Marcelo (2006).

A partir do quadro acima, os princípios do DPD chamam atenção com as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Ao trocarmos o termo “professores(as)” e “docente” por “coordenadores(as) pedagógicos(a)” nota-se que tais princípios se assemelham com o trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógico(as) nas escolas, como por exemplo, o princípio da contextualização, no qual o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar articulado com os desafios vivenciados em sua comunidade escolar.

Outro princípio do DPD é o trabalho colaborativo entre os atores educacionais - docentes, gestor(a) escolar, coordenação pedagógica etc. -, sendo esse princípio semelhante ao fazer do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois esse(a) profissional compartilha saberes e experiências, principalmente, com os(as) docentes, para orientá-los(as) na articulação entre teoria e prática em suas práticas pedagógicas.

Além disso, o princípio da investigação também se assemelha ao fazer da coordenação pedagógica, pois o(a) coordenador(a) precisa ser ativo(a) em seu trabalho didático-pedagógico na escola, possuindo atitudes investigativas que possibilitem (re)pensar na organização do seu trabalho. Já o princípio da oportunidade tem relação com os momentos formativos que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) são submetidos, por isso é preciso refletir sobre a oferta dessas formações - se corresponde a procura desses(as) profissionais -, como também a qualidade dessas formações.

Portanto, pode-se afirmar que os princípios do DPD elencados por Marcelo (2006) tem aproximações com o fazer da coordenação pedagógica, como também, que o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se concretiza no espaço escolar.

### 3 Resultados e Discussão

#### 3.1 Nova organização do Ensino Médio: o que os dados apontam?

De acordo com Furtado (2020, p.25) o cenário do novo Ensino Médio está “imbricado de interesses político-ideológicos, que sempre estiveram presentes ao longo dos anos”. Assim, os documentos legais que amparam a reforma do Ensino Médio possuem interesses políticos e uma ideologia

dominante que visam garantir a implementação nesta última etapa da Educação Básica.

Para Furtado (2020), a nova organização do Ensino Médio não considera a realidade das escolas brasileiras, visto que esse modelo ignora os problemas e circunstâncias vivenciadas nas escolas, bem como a emancipação dos(as) discentes.

Em contrapartida, os estudos de Lima e Azevedo (2019) discutem sobre as políticas curriculares das licenciaturas. Nesse sentido, é pertinente lembrar que os currículos das licenciaturas precisam ser revistos e reestruturados, porque a implementação do novo Ensino Médio tem novas demandas e especificidades.

Diferente das ideias discutidas por Furtado (2020) e Lima e Azevedo (2019), Silva e Paula (2019) trazem um olhar para o trabalho pedagógico na escola. Os autores apontam que a nova organização do Ensino Médio irá gerar impactos na organização do trabalho pedagógico e argumentam que os desafios podem ser superados a partir da compreensão das políticas educacionais e da construção coletiva da comunidade escolar.

É pertinente reiterar que um panorama social-político-econômico interfere no panorama educacional, isto é, as políticas educacionais são norteadas por uma ideologia, norteadas por um modelo de educação e sociedade que se pretende ter. E, não é diferente com a BNCCEM (2018) pois, por mais que a BNCCEM (2018) não seja o currículo em si, ela será a base para a construção dos currículos.

Em decorrência disso, pode-se afirmar que a implementação de uma nova base curricular traz implicações diretas para o trabalho da coordenação pedagógica, pois o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é responsável pelos aspectos didáticos-pedagógicos da escola, sendo a sua função principal a formação continuada dos(as) docentes.

#### 3.2 Desenvolvimento Profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): um olhar para as pesquisas

Antes de iniciar a análise a partir dos dados dos Periódicos da CAPES, é preciso destacar que em um estudo realizado anteriormente (MENEZES et al., 2021) verificou-se a necessidade em ter pesquisas que discutem a coordenação pedagógica na perspectiva do DPD, pois de 46 (quarenta e seis) artigos encontrados, nos últimos 10 anos, pesquisados nos

Periódicos da CAPES e na SciELO, utilizando os descritores “Coordenador Pedagógico” and “Desenvolvimento

Profissional”, quatro artigos mais se aproximaram com essa temática. Observe o Quadro 4:

**Quadro 4** - Artigos selecionados no mês de abril de 2021

Título	Autores(as)	Palavras-chave	Ano	Plataforma
Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional	Luciana Rodrigues Leite, Raquel Sales Miranda, Kleyane Moraes Veras, Wirla Lima Carvalho, José Ossian Gadelha de Lima	Coordenador pedagógico; formação inicial; formação específica; prática profissional.	2017	CAPES
Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem	Rosineide Garcia e Cind Silva	Coordenador pedagógico; atuação; ensino; aprendizagem.	2017	CAPES
O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica	Jerônimo Sartori e Lidiane Puiati Pagliarin	Ação coordenadora; Coordenador pedagógico; Formação continuada; Prática pedagógica.	2016	CAPES
O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo	Isabel Bello e Marieta Penna	Coordenador pedagógico; Educação básica; Ensino público; Gestão.	2017	SciELO

Fonte: Menezes et al. (2021).

À vista disso, será ampliado o estudo realizado por Menezes et al. (2021), visto que esse levantamento foi realizado até abril de 2021 e nesse período não fora encontrado nenhum artigo com os descritores “Coordenador Pedagógico” and “Desenvolvimento Profissional Docente”, nos últimos 10 anos. Logo, neste artigo serão apresentados os resultados desta revisão de literatura a partir dos dois artigos selecionados para análise: Garcia e Miranda (2017) e Papi (2020).

De acordo com Garcia e Miranda (2017, p. 2210), a gestão escolar é responsável “pela organização da escola, pelo desenvolvimento dos processos pedagógicos e financeiros, pela articulação e mobilização das pessoas e pela formação de professores(as)”. Para os autores, essa gestão é composta pela presença do(a) diretor(a), sendo este(a) responsável pelas questões administrativas e burocráticas da escola, e pela presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) ou professor(a) coordenador(a), o(a) qual é responsável pela formação docente. Os autores também defendem que a escola é o espaço para a construção individual e coletiva do DPD, sendo a instituição escolar também um lugar propício para o desenvolvimento da identidade docente.

Diante disso, Garcia e Miranda (2017) pontuam que, embora a formação em serviço seja um compromisso da gestão da escola - diretor(a) escolar e coordenador(a) pedagógico(a) - é a coordenação pedagógica que tem maior responsabilidade pela formação continuada dos(as) professores(as) na instituição escolar.

Em contrapartida, Papi (2020) aponta sobre a importância da coordenação pedagógica no desenvolvimento profissional de professores(as) iniciantes. Segundo a autora, os(as) docentes iniciantes necessitam de condições que favoreçam o seu DPD e, de modo especial, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem papel essencial na formação em serviço com docentes iniciantes:

A coordenação pedagógica da escola tem um papel relevante,

pois suas funções envolvem a reflexão sobre suas próprias ações, o envolvimento com a formação continuada dos docentes na perspectiva da relação entre prática e teoria, bem como a organização das condições para que esses processos se efetivem em atendimento às demandas dos professores(as) e da instituição (DOMINGUES, 2014).

O coordenador pedagógico (CP) passa a ser gestor da escola como “[...] espaço formativo e o principal responsável pela valorização dos conhecimentos docentes e pela construção do coletivo escolar [...]”, democraticamente (DOMINGUES, 2014, p.160).

Embora Garcia e Miranda (2017) não tenham abordado sobre a relação entre o DPD e a coordenação pedagógica, Menezes et al. (2021, p. 2) afirmam que o conceito do DPD “contempla a função do (da) coordenador (a) pedagógico (a), pois este auxilia o (a) professor (a) a dar continuidade para sua formação”. Assim, García (2009) contribui que:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores(as) 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 (GARCÍA, 2009, p.10).

Em harmonia com as ideias defendidas por García (2009), Luciana Leite et al. (2017) argumentam a relação entre o desenvolvimento profissional e o trabalho da coordenação pedagógica, pois esse(a) profissional é o(a) responsável em articular o corpo docente na organização da prática pedagógica:

Neste contexto, coadunamos com a perspectiva de Marcelo (2009) quando destaca que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado a processos de mudança, pois ao tornar-se Coordenador Pedagógico se assume a função de formador e de articulador do grupo de professores(as), ou seja, não se é responsável somente pelo desenvolvimento individual, mas pelo desenvolvimento profissional de todo o grupo de professores(as) da escola, o que requer uma preparação sistemática e dedicação. (LEITE et al., 2017, p.34)

Portanto, mediante os estudos de Papi (2020) e Garcia e Miranda (2017), pode-se chegar às seguintes conclusões: a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se constrói em seu local de trabalho, ou seja, no contexto da instituição escolar, e que a atribuição principal da coordenação pedagógica é a formação continuada dos(as) professores(as), sendo a formação docente uma das características do DPD. A outra conclusão que podemos chegar é que há a carência de publicações que visem relacionar coordenação pedagógica e DPD. Desta maneira, pode-se ratificar a relevância de continuar discutindo sobre essa temática para a área da educação e, principalmente, para defender a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada em serviço, na perspectiva do DPD.

#### 4 Conclusão

Embora não seja o propósito deste artigo analisar os interesses do Estado nas políticas públicas educacionais e, especificamente, o interesse do Estado na implementação do novo Ensino Médio, é necessário pensar que o contexto sociopolítico reflete no contexto educacional, pois a implementação do novo Ensino Médio traz implicações na organização do trabalho pedagógico e, deste modo, implicações no trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Além disso, como docentes, devemos sempre estar conscientes das questões que implicam nas decisões dos currículos educacionais, justamente por não serem decisões neutras e qual a finalidade dessas para com a formação dos cidadãos e da sociedade.

Os resultados deste estudo mostraram que, por meio do levantamento através das Plataformas Periódicos CAPES e da SciELO, ainda não estão sendo discutidos os desafios da coordenação pedagógica no contexto do novo Ensino Médio.

Além disso, os resultados também apontam a lacuna existente de publicações sobre a temática e ressaltamos que é necessário um maior número de pesquisas que discutam sobre as aproximações entre o DPD e o trabalho da coordenação pedagógica, como também publicações que visem discutir e contribuir no desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), sendo que a temática ainda está muito direcionada à prática docente. Em vista disso, pode-se refletir que o novo Ensino Médio trará desafios aos coordenadores(as) pedagógicos(as) tais como: compreensão das demandas do novo Ensino Médio, planejamento com os(as) docentes por área do conhecimento de maneira interdisciplinar, reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em conjunto com a comunidade escolar e investimento na formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na perspectiva de seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, um ponto para pesquisas futuras de como que acontecerão as formações desses(as) profissionais, bem como nas próximas pesquisas pode-se investigar os desafios dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no contexto da

implementação do novo Ensino Médio no estado da Bahia.

#### Agradecimentos

Este artigo faz parte de um recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação. Logo, as autoras agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento deste estudo.

#### Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 11 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 22 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 23 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1). Acesso em: 22 set. 2022.
- FARIAS, G.O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, v.24, n.2, p.441-453, 2018. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educ. Perspectiva*, v.11, 2020. doi: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.11i.9326>.
- FURTADO, J.H.L. A reforma do ensino médio em questão: entre falácias e desafios. *e-Mosaicos*, v.9, n.21, p.23-33, 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46344>.
- GARCÍA, C.M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, n.8, p.7-22, 2009.
- GARCIA, P.S.; MIRANDA, N.A. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. *Rev Ibero-Am. Estud. Educ.*, v.12, n.4, p.2210-2230, 2017. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283>
- JARDILINO, J.R.L.; SAMPAIO, A.M.M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores(as). *Educ. Form.*, v.4, n.1, p.180-194, 2019. doi: 10.25053/redufor.v4i10.848.
- LEITE, L.R. et al. Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. *Rev. Iberoam. Educ.*, v.73, n.1, 2017. doi: <https://doi.org/10.35362/rie731124>
- LIMA, A.M.S.; AZEVEDO, M.L.N. Processo de

- institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. *Educ. Form.*, v.4, n.12, p.124-147, 2019. doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1126>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In: LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p.35-44.
- MARCELO, C. *Algunos principios para el desarrollo profesional docente*, 2006.
- MENEZES, L.C.F.; BARROS, L.F.P.C. *Diversidade étnico-racial e currículos na educação infantil*. In: MENEZES, G.N.D.; NUNES, J.M.L. Docência em contextos de diversidade. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p.29-35.
- MENEZES, L.C.F. et al. A importância do (a) coordenador (a) pedagógico (a) para a formação de professores (as) na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. *Sem. Nac. Sem. Int. Pol. Púb. Gestão Práxis Educ.*, v.8, n.14, 2021.
- OLIVEIRA, E.G. et al. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. *EDUCA*, v.5, n.12, p.23-39, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores(as). In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Formação de professores(as): aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.
- PAPI, S.O.G. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica. *Educ. Perspectiva*, v.11, p. e020007, 2020. doi: [10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8995](https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8995).
- PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI*, v.10, n.2, p.53-66, 2012. doi: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>.
- RIBEIRO, A.; SEDANO, L. Formação docente: o perfil dos professores de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. *Rev Prática Docente*, v.5, n.2, 2020. doi: [10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1234-1255.id796](https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1234-1255.id796).
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento*, n. 4, 2016.
- SILVA, A.R. *Grupo de orientação de estudos e prática em ciências: análise sob a ótica do desenvolvimento profissional docente*. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019.
- SILVA, E.F.; PAULA, A.V. BNCC do Ensino Médio e Trabalho Pedagógico da Escola: propostas da audiência pública de Brasília. *Currículo Sem Fronteiras*, v.19, n.3, p.992-1010, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.11>
- SILVA, M.R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. Rev.*, v. 4, 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- SILVA, M.R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Rev Retratos Esc.*, v.9, n.17, p.367-379, 2015. doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>
- TARTUCE, G.L.B.P. et al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cad. Pesq.*, v.48, p.478-504, 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144896>
- THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, v.13, p.545-554, 2008. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>