



ANNA KAROLINA DE FREITAS SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO
NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

**DOURADOS-MS
2024**

ANNA KAROLINA DE FREITAS SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO
NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2024**



DECLARAÇÃO

DECLARAMOS, para fins de homologação da Ata de defesa, que **ANNA KAROLINA DE FREITAS SILVA**, foi aprovada na defesa pública de Dissertação, realizada em 24/05/2024, sob o título **"A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS"**, orientada pela Professora Doutora **Maria Alice de Miranda Aranda** e cumpriu todas as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, Área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Dourados, 24 de maio de 2024.

**REINALDO DOS
SANTOS:19645956811**

Assinado de forma digital por
REINALDO DOS

SANTOS:19645956811

Dados: 2024.05.23 16:01:05 -04'00'

REINALDO DOS SANTOS

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
FAED/UFGD

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586a Silva, Anna Karolina De Freitas

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS [recurso eletrônico]

/ Anna Karolina De Freitas Silva. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda .

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política e gestão escolar. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Reforma do Ensino Médio. I. Aranda, Maria Alice De Miranda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, que me trouxe até aqui. Mesmo entre tantos obstáculos, eu não me perdi.

Agradeço a oportunidade de estudar em uma universidade tão renomada quanto a UFGD, que faz jus à educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Doutora Maria Alice de Miranda Aranda, por todos os ensinamentos neste período em que estivemos juntas e pelas palavras de sabedoria e incentivo. Ela é o maior exemplo, uma grande referência em seu fazer.

Estendo o agradecimento a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), que foram fonte de sabedoria neste percurso do mestrado, e aos colaboradores da FAED, que sempre estiveram a postos para nos apoiar em toda a jornada.

À minha amada família, meus pais, que são os amores da minha vida, meu pai, Senhor Manoel, e minha mãe, Senhora Rosimeire, que sempre priorizaram a educação como o alicerce fundamental de nossas vidas. Todas as minhas conquistas foram construídas sobre seus ombros; a eles, todo o meu amor e gratidão.

Ao meu querido irmão Gabriel, que tão jovem me ensina tanto. Sempre que estou desanimada, ele me lembra do que sou capaz. Amo você.

Ao meu esposo Fernando, que é minha rocha. Sem ele, essa missão não seria concluída. Meu companheiro, meu amigo e meu maior incentivador.

À minha amada filha Beatriz, agradeço por ter me escolhido para ser sua mãe. Ela é minha fonte de felicidade. Dedico este trabalho a ela e espero que possa se inspirar em mim e em várias outras mulheres, pois somos sinal de força e resiliência.

A todos os coordenadores pedagógicos que participaram dessa pesquisa e aos coordenadores pedagógicos espalhados por tantas escolas. O trabalho de vocês é o coração que faz a escola pulsar. A vocês, toda a minha gratidão pelos trabalhos prestados, por toda a orientação dada e por cada aluno e família acolhida no seu dia a dia.

ANNA KAROLINA DE FREITAS SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO
NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda – Presidente/Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof.^a Dra. Nadia Bigarella- Membro Externo Titular
Universidade Católica Dom Bosco- UCDB

Prof. Dr. Fabio Perboni - Membro Interno Titular
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves - Membro Interno Suplente
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS

RESUMO

A Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) e vinculada a um estudo mais amplo intitulado “A reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”. Realizando uma intersecção entre as duas temáticas. O objetivo geral é analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Ensino, com enfoque em escolas localizadas no Município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. O objeto de pesquisa é a atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio, abrangendo o período de 2017 a 2022. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A relevância social da Dissertação está pautada em dois pontos, sendo eles: a escassez de estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio; segundo, por seu objetivo de contribuir para a formação e capacitação desses profissionais, compreendendo seu papel na gestão da reforma do Ensino Médio. As falas evidenciaram os desafios enfrentados por esse profissional em sua rotina diária, uma vez que grande parte de seu tempo é consumido na organização de questões burocráticas que não se alinham às suas atribuições. Como resultado, o coordenador vira um gerente da escola, gerenciando todos os processos para atender às demandas administrativas e cada vez menos pedagógicas. O coordenador é instigado a manter uma postura democrática, promovendo uma gestão participativa. No entanto, surge o questionamento sobre como demandar essa postura diante da implementação de uma reforma que foi introduzida sem o devido debate com a sociedade. Isso cria mais um desafio para o coordenador pedagógico, que se vê na posição de mediar um processo permeado por controvérsias e incertezas. A resposta à questão norteadora demonstra nas análises realizadas perante a pesquisa, que a coordenação pedagógica desempenha um papel essencial e multifacetado nesse processo de transição educacional. Através da análise das informações coletadas, ficou evidente que a coordenação pedagógica assume a responsabilidade de liderar e facilitar a implementação das mudanças curriculares e metodológicas exigidas pelo Novo Ensino Médio. Assim, a atuação do coordenador pedagógico se mostra vital para garantir que as diretrizes do Novo Ensino Médio sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, mesmo diante das adversidades e resistências encontradas.

Palavras-chave: Política e gestão escolar; Coordenação Pedagógica; Reforma do Ensino Médio.

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL IN THE STATE EDUCATION NETWORK OF DOURADOS-MS

ABSTRACT

The master's Dissertation is part of the "Education Policies and Management" Research Line of the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) and is linked to a broader study entitled "The High School Reform with Law No. 13.415/2017: paths of implementation in the state and federal High School networks of Mato Grosso do Sul." It intersects these two themes. The general objective is to analyze the role of the pedagogical coordinator in the process of implementing the New High School (NEM) in the State Education Network, focusing on schools located in the Municipality of Dourados, in the state of Mato Grosso do Sul. The research object is the role of the pedagogical coordinator in the New High School, covering the period from 2017 to 2022. The methodology adopted is a qualitative approach, involving bibliographic, documentary, and field research. The social relevance of the Dissertation is based on two points: the scarcity of studies on the role of the pedagogical coordinator in the New High School; and its aim to contribute to the training and qualification of these professionals, understanding their role in managing the High School reform. The statements highlighted the challenges faced by this professional in their daily routine, as much of their time is consumed in organizing bureaucratic issues that do not align with their responsibilities. As a result, the coordinator becomes a school manager, managing all processes to meet administrative and increasingly fewer pedagogical demands. The coordinator is urged to maintain a democratic stance, promoting participatory management. However, the question arises as to how to demand this stance in the face of implementing a reform introduced without proper debate with society. This creates another challenge for the pedagogical coordinator, who finds themselves mediating a process permeated by controversies and uncertainties. The answer to the guiding question shows, through the analyses conducted in the research, that the pedagogical coordination plays an essential and multifaceted role in this educational transition process. Through the analysis of the collected information, it became evident that the pedagogical coordination assumes the responsibility of leading and facilitating the implementation of the curricular and methodological changes required by the New High School. Thus, the role of the pedagogical coordinator is vital to ensure that the guidelines of the New High School are effectively incorporated into the school routine, even in the face of adversities and resistance encountered.

Keywords: School policy and management; Pedagogical Coordination; High School Reform

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DE SUA ATUAÇÃO.....	29
1.1 O tema da coordenação pedagógica no aporte legal.....	29
1.2 O Coordenador Pedagógico no aporte teórico.....	32
1.3 A atuação do Coordenador pedagógico e a gestão democrática.....	35
CAPÍTULO 2: A CONFIGURAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA EDUCACIONAL	50
2.1 O Ensino Médio na legislação brasileira.....	50
2.2 A implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nas escolas da cidade de Dourados.....	74
CAPÍTULO 3: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PRESENTES NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REE/MS: O FOCO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS.....	80
3.1 A Rede Estadual de Ensino do Município de Dourados-MS.....	80
3.2 O Coordenador Pedagógico no Novo Ensino Médio e sua percepção de atuação.....	84
3.2.1 Perfil e trajetória do coordenador pedagógico: o pessoal e o profissional.....	85
3.2.2 O Coordenador Pedagógico: atribuições e desafios.....	86
3.2.3 Implementação do Novo Ensino Médio pelo prisma do Coordenador Pedagógico.....	90
3.3 Desafios e perspectivas inerentes a atuação do Coordenador Pedagógico no NEM.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de Realização do Processo seletivo para Coordenador Pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul.....	49
Quadro 2: Itinerários Formativos Novo Ensino Médio na Lei 13.415/2017.....	64
Quadro 3: Competências gerais das áreas de conhecimento com base na BNCC	67
Quadro 4: Matriz Curricular Ensino Médio-Parcial de acordo com a Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024.....	72
Quadro 5: Matriz Curricular Ensino Médio – Integral de acordo com a Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024.....	73
Quadro 6: Escolas da Rede Estadual localizadas em Dourados.....	82
Quadro 7: Perfil dos Coordenadores Pedagógicos Entrevistados.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O tema da atuação do Novo Ensino Médio nas pesquisas da área da educação.....25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados Escolares Ensino Médio no Brasil.....75

Tabela 2: Projeções Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS.....76

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul SED/2024.....	61
Imagem 2: Distribuição Carga Horária – NEM em Tempo Parcial SED/202.....	62
Imagem 3: Distribuição Carga Horária – NEM em Tempo Integral SED/2024.....	63
Imagem 4: Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC (2018)	68
Imagem 5: Capa de Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS.....	75
Imagem 6: Mapa do Município de Dourados.....	81

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Carta de Apresentação/ Autorização.....	121
Apêndice 2: Carta de Apresentação/ Autorização.....	122
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123
Apêndice 4: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABdC Associação Brasileira de Currículo

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED Associação de Pós-graduação e Pesquisa

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BM Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE Conferências Brasileiras de Educação

CEE Conselho Estadual de Educação

CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF Constituição Federal

CFOR Coordenadoria de Formação Continuada de Professores

CONSED Conselho Nacional de Secretários da Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio

FAED Faculdade de Educação

FNE Fórum Nacional de Educação

GEPGE Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MS Mato Grosso do Sul

MP Medida Provisória

NEM Novo Ensino Médio

OCDE Organização para cooperação e desenvolvimento econômico

PL Projeto de Lei

PLI Plano de Implementação

PNE Plano Nacional de Educação

PPGEdu Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PROBNCC Programa de Apoio à Implementação da BNCC

REE/MS Rede Estadual Ensino/ Mato Grosso do Sul

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SED/MS Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SENAI Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

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

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD¹) e vinculada à pesquisa mais ampla, intitulada “A Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”.

O interesse pela temática surgiu pela experiência desta pesquisadora como coordenadora pedagógica de uma instituição privada no município de Dourados/MS exercendo a função no período de 2015 a 2021, quando na oportunidade foi possível participar de um seminário em Brasília com apresentação de resultados de uma rede de ensino que aderiu às normatizações do Projeto para o Novo Ensino Médio. No ano de 2019 o interesse se multiplica, quando o Novo Ensino Médio é inserido na instituição de ensino em que atuava.

Nessa direção, a Dissertação em pauta tem como objeto da pesquisa a “atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio”. Tem como questionamento: Como se dá a atuação da coordenação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual situadas no Município de Dourados-MS? O recorte temporal abarca os anos de 2017 a 2022 e a justificativa do mesmo se dá devido à promulgação, efetivação e aplicação da Lei n. 13.415/2017 que trata de mais uma reforma do Ensino Médio.

Entende-se que reformas educacionais são destinadas a promover mudanças pela perspectiva de mercado, adaptando-se às novas condições que estão sendo formuladas constantemente na sociedade (TRICHES, 2018).

Popkewitz (1997) destaca que a noção de reforma, na maioria das vezes é implementada pelo Estado sem a participação da população. O autor ainda ressalta que a reforma é parte de transformações e rupturas que acontecem em âmbito nacional e internacional. Uma reforma é uma mudança deliberada em políticas, leis ou instituições para atender novas necessidades, corrigir problemas existentes ou promover melhorias em uma determinada área da sociedade.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta Dissertação é analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede

¹ Para maior conhecimento sobre o PPGEdu/FAED/UFGD, conferir o Livro: A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação (REAL e PORTELA, 2020), lançado na *Webnar* de 3 de agosto de 2020, no Evento do Programa.

Estadual de Ensino, em escolas situadas no Município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

Em decorrência, tem-se como objetivos específicos:

- Analisar a função do coordenador pedagógico e os desafios de sua atuação frente ao processo da gestão escolar que se pretende democrática.
- Contextualizar o Novo Ensino Médio na Literatura Educacional e na Legislação, em especial, na Lei n. 13.415/2017 que trata do Novo Ensino Médio.
- Analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) estabelece que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem como proposição o desenvolvimento do aluno, a formação comum para exercício da cidadania, além de meios para progressão no mundo do trabalho e continuidade dos seus estudos. Conforme disposto, a Educação Básica é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Ensino Médio busca aprimorar questões humanas, aprofundar conhecimentos científicos adquiridos ao longo do processo escolar, relacionando teoria e prática, flexibilizar condições para aperfeiçoamentos posteriores na continuidade dos estudos formais e, ainda, preparar para o mercado de trabalho, conforme expõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 35:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
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;
o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

As políticas educacionais compreendem um conjunto de diretrizes, leis, programas e projetos que norteiam o funcionamento do sistema educacional de um país. No Brasil aconteceram uma série de reformas nas legislações educacionais, com o intuito de alinhar o sistema às transformações sociais, econômicas e culturais em curso, cuja repercussão culmina no espaço educacional. Tais reformulações abordam questões cruciais, como aprimoramento da qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, inclusão de grupos

historicamente marginalizados, promoção da igualdade de oportunidades e aperfeiçoamento da educação e da gestão escolar. Dourado (2007, p. 923) aponta que:

[...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e, a escola como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

O Autor analisa que a escola desempenha um papel relevante na formação dos sujeitos do processo educacional, tanto no aspecto intelectual quanto no emocional, social e cultural. Nesse sentido, as políticas educacionais são ações essenciais para guiar a atuação da escola e de seus atores, sendo vital a participação e o comprometimento de gestores e professores em sua implementação. Portanto, a análise e compreensão das políticas educacionais, bem como seu impacto na prática pedagógica, são aspectos necessários para se entender os desafios e as perspectivas do sistema educacional contemporâneo.

O Ensino Médio é um direito público de todo cidadão brasileiro, entretanto dificuldades como baixos resultados, alto índice de evasão e poucos egressos para adentrar ao ensino superior, eram apontados como preocupações para o alcance da qualidade do ensino almejada (SILVA, 2018).

Entre esses desafios destacam-se os baixos resultados acadêmicos, o elevado índice de evasão escolar e a escassez de estudantes que conseguem ingressar no ensino superior. Estas preocupações, quando confrontadas, revelam lacunas significativas na qualidade do ensino médio oferecido no Brasil. A necessidade de enfrentar tais dificuldades torna-se premente, demandando uma análise aprofundada das causas subjacentes e a implementação de medidas eficazes para superá-las.

Ferreira e Ramos (2018) enfatizam a crescente controvérsia em torno das finalidades e atribuições desta fase específica da educação básica. A discussão levanta uma série de questionamentos fundamentais sobre como essa etapa do processo educacional se alinha aos objetivos mais amplos da educação, tanto em termos de preparação para a vida adulta quanto de contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país

Anterior à implementação da Lei nº 13.415/2017, primeiramente foi criada a Medida Provisória (MP) 746/2016 que a princípio abordava uma reforma por meio dos currículos, divididos em formação básica comum e em cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Uma

das principais críticas a esta MP foi o enfraquecimento da educação básica do Ensino Médio.

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas - Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física - e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com ‘notório saber’ em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387).

Esses aspectos polarizaram o debate público, gerando discussões acaloradas sobre os rumos da educação no país. No entanto, a atenção voltada para esses pontos encobrindo outros aspectos igualmente relevantes da medida, destaca-se a proposta de modificar completamente a estrutura curricular e a controversa possibilidade de permitir que instituições privadas recebam financiamento público para oferecer parte da formação, questões que também merecem análise e reflexão aprofundadas.

Wathier e Cunha (2022) também apontam que diversos setores defendiam a reformulação da última etapa da educação básica, por meio dos considerados “baixos resultados” que o Ministério da Educação (MEC) busca se respaldar para a reforma do Ensino Médio.

Costa e Silva (2029) analisam que o governo brasileiro se preocupa em voltar a sua agenda educacional para uma lógica que atenda o mercado, abrindo possibilidades de retirar e flexibilizar disciplinas essenciais para a formação do cidadão. Inicia-se o processo de substituir a educação pelas aprendizagens por competências, desqualificando a formação geral dos jovens. Apontam, também, que as alterações ligadas à reforma do Ensino Médio, sendo elas, alterações na organização e no currículo e estreitamento da formação, geraram discussões na sociedade e meio acadêmico, estudantil e sindical. Sendo que estes, demonstraram resistência referente às mudanças, preocupando-se na defesa da escola pública, democrática, laica, de qualidade e totalmente contrária à mercantilização e privatização da educação.

A reforma do Ensino Médio está respaldada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que:

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 (BRASIL, 2017).

A reforma do Ensino Médio tem uma mudança estrutural que amplia o tempo mínimo dos alunos de nível médio na escola, de 800 para 1.000 horas/anuais, por meio de uma nova reformulação curricular contemplando a Base Nacional Comum Curricular. Os documentos normativos ressaltam que o objetivo das alterações é garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros na busca de garantir a proximidade das escolas, à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e sociedade (BRASIL, 2018).

No Artigo 35-A, §7º, da Lei 13.415/17 é ressaltado que na reforma do Ensino Médio deverá considerar toda a formação integral do aluno e ampliar o trabalho para a construção do projeto de vida, considerando os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O Novo Ensino Médio é mais uma das reformas que acontecem no contexto educacional brasileiro e pela análise de Triches (2018, p. 47) pode-se dizer que “o Brasil, impulsionado pela concorrência internacional vai moldando as políticas educativas de forma a se adequar às demandas exigidas pelo mercado”.

Quando o Estado opta por adotar o mercado como um princípio indicador das alterações na sociedade, contemplando todas as suas esferas e deixando a cidadania no sentido de consumidor final, acaba gerando formas mercantis de delegação dos poderes (KRAWCZYK, 2005).

Assim, as reformas educacionais, pretendem alcançar mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços da educação, onde acontece uma articulação das produções educacionais para as necessidades que são estabelecidas pelo mercado, sendo este um grande influenciador no quesito das políticas educacionais (TRICHES, 2018).

Enquanto as políticas de Estado requerem mudanças e transformações profundas, com foco no bem-estar humano e no desenvolvimento social, as reformas em andamento parecem ser influenciadas por interesses mais imediatos e pragmáticos, muitas vezes orientados pelo mercado. Ao priorizar aspectos como flexibilização curricular e formação técnica, em detrimento de uma abordagem mais abrangente e humanizada da educação, corre-se o risco de comprometer a formação integral dos estudantes e perpetuar desigualdades sociais. Nesse sentido, é essencial questionar a direção e os objetivos das reformas educacionais, buscando garantir que estejam verdadeiramente alinhadas com os princípios de justiça social, equidade e desenvolvimento humano sustentável.

À essência da definição de política educacional conforme discorre Palumbo (1994) é compreendida como um processo dinâmico que engloba comportamentos e ações de diversos participantes, e é guiada por princípios orientadores expressos em regulamentos, leis, programas e projetos.

Assim, na investigação e análise de uma política, a Dissertação se baseia no ciclo de políticas de Palumbo (1994) apresentado na seguinte ordem: a) organização da agenda; b) formulação; c) implementação; d) avaliação; e) término. Nesta pesquisa o objetivo pretende-se analisar a atuação do coordenador pedagógico na implementação de uma política pública.

O processo de implementação da reforma começa com a participação ativa de todos os atores que estão e estarão envolvidos, incluindo gestão escolar, professores e alunos. Pensando em um contexto político-pedagógico, alinhado ao processo de ensino e aprendizagem, essa pesquisa pretende verificar atuação do coordenador pedagógico, profissional imprescindível no acompanhamento pedagógico aos professores e em decorrência, também aos alunos.

Lima e Santos (2000) apontam que o trabalho do coordenador pedagógico gera muitas divergências referente às suas funções, refletindo diferentes modelos e constantes cobranças pelo sucesso da vida escolar e soluções pontuais sobre os problemas cotidianos. O profissional da coordenação pedagógica, na maioria das vezes é ligado ao gerenciamento da escola, por meio do atendimento aos pais, alunos e professores e trâmites burocráticos.

Assim, mediante esta preocupação referente à função do coordenador e suas atribuições no contexto escolar, Lima e Santos (2000, p. 85) afirmam que:

Quem ocupa cargos de liderança - como diretor ou coordenador pedagógico - precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino/aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar.

O coordenador pedagógico deve estar preocupado em manter um posicionamento democrático por meio de uma gestão participativa, no qual deve estar descentralizando tarefas e decisões com a equipe. Mesmo com todas as preocupações ligadas à burocracia, o profissional precisa estar atento às urgências que emanam no dia a dia, alinhado à qualidade escolar, por

meio do seu trabalho pedagógico e atendimento de pais, alunos e professores.

Metodologicamente, a presente investigação está pautada em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. No que tange a abordagem qualitativa Richardson (2008, p. 80) aponta que:

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa bibliográfica, conforme discorre Macedo (1996), se dá por meio da análise de documentos que contém informações referentes ao problema estudado, como por exemplo, livros, artigos, teses, trabalhos de congressos etc. Estudos estes que estarão relacionados à literatura vigente referente à função do coordenador pedagógico e a reforma do Ensino Médio.

Gatti (2012, p. 28) chama a atenção para a necessidade de ter [...] “um domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados”.

A pesquisa documental se refere ao aporte documental inerente ao objeto de pesquisa, buscando compreender pela análise de documentos novas formas dos fenômenos, onde o investigador deverá interpretar e sintetizar informações (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Sobre a técnica da análise documental, Ludcke e André (1986, p.38) analisam que:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O aporte documental está ancorado na legislação educacional brasileira, no caso:

- na Constituição Federal de 1988 – nos Artigos 205 a 208;
- na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – no Artigo 35;
- na Medida Provisória 746/2016 – que trata da Reforma do Ensino Médio;
- na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2018 – que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica;

- na Lei n. 13.415/2017 – que trata do Novo Ensino Médio;
- no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – que trata de um conjunto de estratégias, diretrizes e ações elaboradas para efetivas mudanças propostas na Reforma do Ensino Médio;
- na Resolução/SED Nº 4.236, de 9 de novembro de 202;
- na Resolução/SED n. 3.776/2020.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) possui 348 escolas que ofertam o Ensino Médio, distribuídas em 79 municípios, sendo que 172 escolas ofertam o atendimento de tempo integral². Como lócus desta pesquisa elegeu-se o Município de Dourados, que mantém 25 escolas estaduais e na delimitação foram selecionadas, de início, quatro escolas para a realização da pesquisa de campo.

Para a seleção das escolas, considerou-se os seguintes critérios: escolas situadas na zona urbana de Dourados, seleção de duas escolas centrais e duas escolas periféricas, levou-se em conta os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) quanto ao índice de maior aprovação dentro do município, filtrando apenas as escolas estaduais, selecionando assim, as escolas com maior índice dentro da sua região.

Como apenas duas escolas deram devolutiva para o convite feito, fez-se a entrevistas com seus respectivos coordenadores pedagógicos. As duas escolas participantes da pesquisa são escolas centrais. Uma delas está localizada em uma área central do município, ocupando um espaço provisório devido à reforma do prédio próprio, a outra escola está em prédio próprio.

Foram entrevistados três Coordenadores, dois da mesma escola, pois o Novo Ensino Médio tem a coordenação dividida em período matutino e vespertino. A justificativa pela escolha dos coordenadores é devido ao fato de colher diferentes percepções no que tange a sua própria atuação como profissional frente à coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio.

Gonsalves (2001) destaca que este tipo de pesquisa busca a informação diretamente com a população pesquisada, proporcionando ao pesquisador um encontro direto, indo ao espaço onde o fenômeno ocorre.

Referente a escolha de entrevista como instrumento da pesquisa, Ludke e André (1986)

² A Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, trouxe mudanças significativas em relação à oferta de escolas de tempo integral. De acordo com essa lei, as escolas de Ensino Médio podem adotar a jornada escolar ampliada de forma gradual, oferecendo pelo menos 7 horas diárias de atividades educacionais. Essas escolas devem oferecer uma formação acadêmica sólida, aliada a atividades complementares que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

justificam que a vantagem deste instrumento é a captação imediata da informação com qualquer informante e dos mais variados tópicos, por meio das entrevistas podem se atingir informações que não poderiam ser alcançadas por outros meios de investigação.

Adotou-se a entrevista semiestruturada. Entende-se por entrevista semiestruturada aquela que se possui um roteiro pré-estabelecido, permite a inserção de perguntas adicionais e exploração de novos temas, conforme a condução do pesquisador e participação do entrevistado (GIL, 2008).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, realizou-se, de início, um levantamento das produções, de natureza qualitativa, sobre a atuação do coordenador pedagógico na implementação do Novo Ensino Médio.

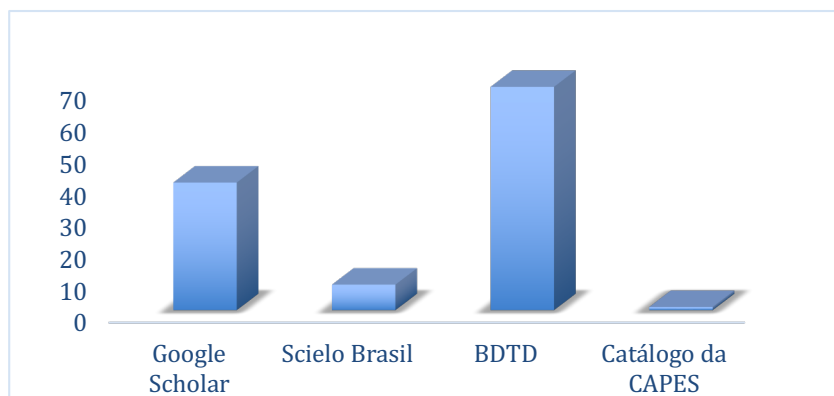
A pesquisa bibliográfica foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, vale ressaltar que foram analisados para a composição deste trabalho, artigos científicos, dissertações e teses.

Assim, como critérios de inclusão foram utilizados apenas os trabalhos em língua portuguesa, com os objetivos relacionados aos descritores da pesquisa. Foram descartados os trabalhos que não apresentavam relação direta com a pergunta norteadora, ou que não abordavam em nenhuma perspectiva a reforma do Ensino Médio.

Dessa forma, para filtrar a pesquisa, considerando a problemática que a sustenta, foram utilizados os seguintes descritores: "novo ensino médio", coordenador e/ou coordenação pedagógica. Estes foram acompanhados pelos descritores booleanos *AND* e *OR*.

Primeiramente, no *Google Scholar* foram encontradas quarenta produções, na *Scielo Brasil* foram encontradas oito produções, posteriormente na BDTD foram encontradas setenta produções e por fim no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi encontrada apenas uma produção, totalizando ao final cento e dezenove propostas, após a leitura dos resumos foram filtrados oito e após a leitura completa dos materiais foram selecionadas apenas cinco produções para compor o estudo.

Gráfico 1: O tema da atuação do Novo Ensino Médio nas pesquisas da área da educação



Fonte: dados extraídos pela autora com base nas pesquisas realizadas na *Scielo*, *BDTD*, *Catálogo de Teses e Dissertações*, *Google Scholar*, 2024.

Os estudos localizados são fundamentais para embasar esta pesquisa, fornecendo uma visão mais acadêmica e aprofundada sobre como as discussões acerca do Novo Ensino Médio estão sendo moldadas no país, especialmente por meio do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico.

Cabe enfatizar que não foram encontradas pesquisas diretamente envolvidas com o objeto, ou seja, que envolve a atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio, porém as produções selecionadas tratam de dados referentes à reforma do Ensino Médio, algumas trazem os aspectos desde a discussão da Medida Provisória MP nº 746/2016, da promulgação da Lei 13.415/2017 e sua aplicação em escolas públicas, além de analisar contextos econômicos que englobam os setores educacionais. Na questão referente ao coordenador pedagógico, os estudos selecionados buscam investigar a atuação do coordenador em um foco específico do Ensino Médio, a exemplo de sua influência na implementação de políticas educacionais, sua participação na formação continuada dos professores e a gestão curricular.

O primeiro estudo analisado, de autoria de Nobre (2018) teve como objetivo analisar como os coordenadores pedagógicos das escolas de Ensino Médio em tempo integral no estado de Rondônia estavam desenvolvendo o seu papel na operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo, e as suas percepções referentes à reestruturação das suas atribuições.

O trabalho está estruturado em uma pesquisa descritiva e exploratória e como sujeitos do processo participaram 5 coordenadores pedagógicos, pois segundo a autora, a atuação deste profissional tem passado por mudanças, desde o processo da formação inicial até as modificações nas legislações. Neste caso especificamente a preocupação está voltada para a implementação de novas políticas da educação integral.

Por meio dos resultados obtidos, Nobre (2018) considerou que os coordenadores pedagógicos acabam se adaptando às bases teóricas e metodológicas que são envolvidos por essa nova estruturação pedagógica em suas escolas. Por fim, a autora também enfatiza a importância de o coordenador pedagógico ter um papel mais consolidado nas escolas.

O estudo de Ferreira e Ramos (2018) teve como objetivo analisar a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente transformada na Lei nº 13.415 de 2017, no qual institui a reforma do Ensino Médio, além das escolas em tempo integral, analisando os

argumentos e as principais alterações propostas na reorganização do Ensino Médio.

Os autores sugerem que muitos desafios seriam enfrentados, principalmente no quesito de investimentos financeiros para as escolas e para a formação dos professores que irão atuar nessa nova perspectiva de formação.

O terceiro estudo é de Silva (2019) e tem como objetivo inteirar-se referente à organização do trabalho do coordenador pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal. Como metodologia, o autor utilizou a abordagem qualitativa e a análise de discurso para tratamento dos dados. Aplicaram-se questionários para professores da rede pública e coordenadores da mesma instituição. A autora percorreu os fundamentos da importância do coordenador pedagógico, sua integração e articulação nas práticas pedagógicas, gestão educacional e cotidiano escolar. A autora analisa que existe uma preocupação para uma formação discente emancipadora e transformadora, além de enfatizar a divisão entre teoria e prática deste profissional, pois o mesmo está sempre ligado a diversas funções administrativas na escola, que acabam resultando nos impactos da qualidade da formação pedagógica dos professores e no acompanhamento do projeto político pedagógico, sendo que estas deveriam ser suas principais preocupações.

O quarto trabalho é dos autores Costa e Silva (2019) e tem como objetivo analisar o posicionamento de entidades representativas na área educacional perante estas reformas. As instituições que tiveram seus posicionamentos analisados foram: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Em sua metodologia, os autores se pautaram em três eixos principais para a discussão: a noção de democracia no contexto do neoliberalismo, o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude e por fim as medidas que acenam para a privatização da educação. Nos resultados, os autores destacam que a reforma do Ensino Médio e a efetivação da BNCC atendem o interesse de outras classes, e não levam em consideração as especificidades necessárias para a modalidade de ensino.

O quinto estudo, do autor Matos (2019) tem como objetivo examinar o processo da Reforma do Ensino Médio, identificando os interesses e determinações que compuseram todo o processo da promulgação a efetivação da Lei nº 13.415/2017, além de analisar o conteúdo político pedagógico da proposta de flexibilização curricular, integração com a educação profissional e ampliação da carga horária.

O autor destaca que por meio destas mudanças, pode-se perceber que o capital atua fortemente na tentativa de implementação da sua agenda para educação, com foco na

característica da privatização da educação pública.

Nas mudanças estruturais do currículo do Novo Ensino Médio, a análise do autor é que apenas as Disciplinas Língua Portuguesa e Matemática permanecem como componentes curriculares obrigatórios, as demais Disciplinas (História, Geografia, Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia) passam a ser considerados estudos ou práticas, pois seus objetos de ensino estão distribuídos nas demais áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens).

O autor sustenta a tese de que a educação se insere num movimento imperialista, na busca da destruição dos serviços públicos e de forças produtivas, na tentativa de criar melhores condições para a privatização da educação pública e aumento de campos para a valorização do capital. Nesse contexto, o Novo Ensino Médio pretende atingir uma formação individualizada, deixando de lado conteúdos científicos e fazendo com que processo educacional se torne empobrecido na escolarização básica.

Cada produção oferece *insights* valiosos sobre diferentes aspectos dessa temática, no entanto nas análises realizadas não foram encontradas discussões referentes a atuação do coordenador pedagógico no Ensino Médio e sua contribuição como um agente na implementação de reformas educacionais. Assim, torna-se evidente a relevância do objeto de estudo, destacando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a gestão do coordenador pedagógico do Novo Ensino Médio. Essa análise pretende contribuir não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico, mas para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas, visando uma educação de qualidade e mais alinhada às demandas contemporâneas.

A relevância acadêmica prima por proporcionar que este profissional ganhe mais visibilidade nas produções científicas realizando uma análise da ação dos coordenadores pedagógicos na instituição escolar, na busca de oferecer um retorno para a comunidade em que esta pesquisa está inserida, podendo compartilhar os resultados, demonstrando análises e reflexões para uma contribuição significativa no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos.

Esta Dissertação de Mestrado em Educação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo tem como título “A Função do Coordenador Pedagógico e os Desafios de sua Atuação”. Aborda a função do coordenador pedagógico e os desafios de sua atuação na implementação mediante processos de gestão presentes no espaço escolar.

O segundo capítulo com o título “A Configuração do Novo Ensino Médio na Política Educacional”, se concentra na configuração do Novo Ensino Médio na Política Educacional, analisando como as mudanças no currículo e na estrutura do ensino médio estão sendo

incorporadas na política educacional atual.

O terceiro e último capítulo intitulado “Desafios e Perspectivas Presentes na Atuação do Coordenador Pedagógico na Implementação do Novo Ensino Médio na REE/MS: O Foco nas Escolas Do Município De Dourados”, analisa a atuação do coordenador pedagógico na implementação do Novo Ensino Médio nos municípios de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul, destacando os resultados das entrevistas e as estratégias específicas e os desafios únicos enfrentados nesta região. Portanto, a relevância social desta Pesquisa se dá, primeiro, frente à baixa produtividade de trabalhos relacionados à função e atuação do coordenador pedagógico no Ensino Médio e, segundo, na busca de contribuir na formação e capacitação destes profissionais da educação e entender o seu envolvimento na gestão da reforma do Ensino Médio, bem como na possibilidade de proporcionar visibilidade para a importância da atuação do coordenador pedagógico e contribuir com subsídios teóricos para repensar e fortalecer práticas de gestão escolar.

CAPÍTULO 1

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DE SUA ATUAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a função do coordenador pedagógico e os desafios de sua atuação frente ao processo da gestão escolar que se pretende democrática.

O capítulo está assim organizado: aborda a função do coordenador pedagógico na legislação educacional, destacando as diretrizes e responsabilidades delineadas pelos órgãos competentes. Em seguida, realiza uma análise das produções científicas que discutem o papel e as práticas do coordenador pedagógico, oferecendo *insights* para compreender sua função no contexto educacional contemporâneo. Também destaca a relação entre a atuação do coordenador pedagógico e os princípios de gestão que embasam suas práticas, destacando a importância da liderança e da participação presentes na gestão democrática. No último item delinea atribuições específicas do coordenador pedagógico na Rede Estadual do Mato Grosso do Sul.

1.1 O tema da coordenação pedagógica no aporte legal

O coordenador pedagógico é figura central no contexto escolar, pois é por meio dele que são realizadas as mediações necessárias quanto ao atendimento de pais, alunos e formações pedagógicas com os professores. Ele é um dos elos mais importantes da escola e, nesta perspectiva, busca contextualizar a sua gestão e atribuições.

No quesito legal, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, no seu Artigo 65 especificava que o inspetor era cargo destinador por meio de realização de concurso público, por conhecimento pedagógico, técnico e provas de título, este profissional deveria orientar no quesito da administração escolar e em relação ao ensino.

Nesse viés de construção histórica, o curso de Pedagogia também teve seus alinhamentos durante esse percurso, no qual o curso anunciava divisões de tarefas na educação básica, como por exemplo, orientação, supervisão e direção. Saviani (2002) aponta que no ano de 1969 por meio de Parecer nº 252, os cursos passam a ser previstos por quatro habilitações, que são direcionadas por formações técnicas e individualizadas de acordo com a função, sendo elas: administração, inspeção, supervisão e orientação.

Na Lei nº 5.692/1971 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus, foi

regulamentado a organização do pedagógico das escolas, essa divisão ficou organizada em atividades docentes e não docentes, onde o supervisor está alocado nas atividades não docentes.

Essa Lei, buscava um profissional que pertencesse ao quadro dos docentes, porém comprometido com a supervisão, este poderia levar diferentes formas de denominação, sendo elas: pedagogo, supervisor e orientador (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Souza (2021) ressalta que isso passa a gerar uma preocupação, pois as análises tecnicistas permitem averiguar um modelo autoritário que acaba por reprimir os movimentos de democracia e participação nos contextos escolares.

Importante saber que:

Nesse momento, o supervisor pedagógico passa a elaborar os planejamentos como um intelectual superior e os docentes apenas executavam o trabalho em sala de aula, não tendo autonomia para elaborar seus planejamentos de acordo com suas metodologias. As obrigações eram designadas e as incumbências eram simplesmente seguir o que lhes foi imposto por seu supervisor. Nesse contexto o país vivenciava o período da Ditadura Militar (1964-1985) no qual havia uma prática de censura e um rígido controle social se fazia presente não apenas nas instâncias sociais e políticas, mas também na área educacional (SOUZA, 2021, p. 52).

Com o fim do Regime Militar, as discussões educacionais começam a ter relevância e criam fortalecimentos no quesito de democratização da educação, por meio da promulgação da CF/1988, a educação começa a ser conhecida como um direito social, em seu Artigo 205.

Iniciam-se os movimentos sociais da sociedade civil, diversas organizações representando as camadas sociais, começam a se juntar para a discussão de um governo democrático e um novo projeto de educação para o país.

Partindo desses princípios, novas bases para a educação nacional foram obtidas, com a proposta de uma educação almejada para todos. Uma legislação que trouxe para o contexto escolar novas responsabilidades, apontando para um trabalho em equipe com perspectiva de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Uma nova visão da atuação da função do coordenador pedagógico começa a ser edificada, deixando de ser o elaborador do planejamento do professor e passando a ser o orientador, não mais será o fiscalizador e sim um gestor, mediador e contribuindo para a formação dos educadores. Entretanto, com se trata de uma figura que foi construída historicamente, não se rompe de forma imediata, leva um tempo para que o coordenador pedagógico consiga ser compreendido de que trabalha em equipe, que ele pode ser o coordenador, o gestor, que faz a mediação, que acompanha o processo ensino aprendizagem, que colabora no planejamento do professor, que participa da avaliação e planeja ações de formações (SOUZA, 2021, p. 53).

Atualmente na forma legal, a LDB/1996 não traz diretamente o termo coordenador

pedagógico, porém em seu Artigo 64 a LDB/1996 garante que:

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

Em sua trajetória o coordenador pedagógico recebeu inúmeras denominações ao longo da história educacional brasileira sendo elas: supervisor pedagógico, supervisor escolar, inspetor geral, especialista em educação, professor coordenador e coordenador pedagógico.

Porém, cabe enfatizar que estas denominações são pertencentes a diferentes concepções que indicavam funções significativas nos processos de gestão educacional (SOUZA, 2021).

Não apenas no Brasil, mas em vários outros países sempre existiram discussões para um cargo que pudesse acompanhar o contexto escolar, no Brasil o nascimento da coordenação pedagógica está no contexto da inspeção escolar (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012).

O contexto de supervisão escolar pretendia estabelecer uma organização e gestão das aulas para todos os envolvidos, no mesmo contexto pode-se afirmar que a supervisão envolve aspectos políticos-administrativos, semelhantes a inspeção e direção escolar (SOUZA, 2021).

O cargo de inspetor geral, buscava a supervisão dos professores na escola, porém durante toda essa discussão surgiam debates referentes à necessidade de um sistema de educação nacional, este debate permaneceu durante todo o período monárquico, a discussão retoma no século XX, com o país direcionado para um contexto republicano (SOUZA, 2021).

Para conceituar este profissional Freire (1982) relata que, o coordenador pedagógico não pode deixar de lado sua primeira e mais importante atribuição de ser um educador e estar devidamente preocupado e atento ao caráter pedagógico das relações de ensino e aprendizagem nos espaços escolares. Criando uma perspectiva para que todos os professores busquem ressignificar suas práticas.

Para descrever esse profissional, é ressaltado que o coordenador pedagógico não deve negligenciar sua principal responsabilidade como educador, estando sempre atento ao caráter pedagógico das relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Isso promove uma perspectiva que encoraja todos os professores a reconsiderarem e aperfeiçoarem suas práticas educacionais.

1.2 O Coordenador Pedagógico no aporte teórico

No âmbito das produções científicas sobre educação, o papel e as atribuições do coordenador pedagógico têm sido amplamente estudados e discutidos. A presença do coordenador pedagógico como agente ativo na melhoria dos processos educacionais tem despertado interesse de pesquisadores, resultando em diversas análises e reflexões sobre suas práticas e impactos no contexto escolar. Ao explorar as contribuições desses estudos, é possível compreender melhor como o coordenador pedagógico é percebido e como suas ações são fundamentais para o sucesso das instituições de ensino.

Libâneo (2004) justifica que o coordenador pedagógico é responsável pela integração dos trabalhos pedagógicos, buscando conexões entre os professores, pais e alunos.

Nessa perspectiva, Souza (2021, p. 41) aponta que:

[...] o coordenador pedagógico, por ser um dos agentes e por desempenhar um trabalho junto aos professores, pode propor, por meio da sua gestão, maior participação nas questões relacionadas à organização e gestão da escola, pois essa abertura permite a todos os envolvidos a responsabilidade e a coletividade pela escola, proporcionando o desenvolvimento de sua profissionalidade, vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios, no seu contexto de trabalho.

Entre todas as atribuições delegadas ao coordenador pedagógico, o acompanhamento do ensino e aprendizagem está entre as principais, ele precisa estar alinhado a sua equipe para identificação e resolução de problemas que aparecem diariamente no dia a dia escolar. Também é necessário alimentar a conexão de todos os indivíduos nos ambientes escolares (SOUZA, 2021).

Por meio das vivências pedagógicas e por meio das suas relações que surgem o campo de ação/atuação do coordenador pedagógico, ou seja, além de uma consolidada formação inicial e continuada é necessário que este profissional busque:

O movimento, na busca pela construção de conhecimentos teóricos e técnicos, aliado a uma postura que valoriza as interações e o crescimento tanto pessoal como profissional, acaba definindo elementos estruturais na busca por uma ação inovadora e criativa (SOUZA, 2021, p. 43).

O coordenador precisa promover a busca constante do alinhamento entre a teoria e prática, fazendo com que essa *práxis* aconteça dentro da escola e envolva toda a comunidade externa escolar, na busca de inovações pedagógicas e novos conhecimentos educacionais (SOUZA, 2021).

Sendo o coordenador pedagógico o articulador de todas as práticas pedagógicas, requer que ele esteja em contato permanente com o grupo de professores e com a equipe gestora dentro da instituição educacional. Nesse espaço, onde existe a construção e a troca de conhecimentos, as relações interpessoais decorrentes de um convívio cotidiano entre pessoas com características diferenciadas, pode gerar uma grande variedade de ideias e conceitos, culminando muitas em conflitos nos relacionamentos pessoais e pedagógicos (SOUZA, 2021, p. 43).

Assim, adentrando as práticas e atribuições do coordenador pedagógico, reflete que o seu cotidiano é repleto de experiências burocráticas, administrativas e pedagógicas.

Placco, Souza e Almeida (2012) analisam que é importante voltar a atenção aos profissionais com áreas específicas dentro das escolas, principalmente naqueles que recebem pouco investimento na área da formação, onde mais uma vez é discutido que a coordenação dos processos pedagógicos deveria ser a principal atribuição do coordenador, porém acaba assoberbada de outras tarefas.

É necessário que os órgãos educacionais deem mais importância a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, pois estes na maioria das vezes são as bases de suas escolas, no qual eles precisam exercer funções “[...] articuladora, formadora e transformadora” (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.758).

A gama de trabalhos direcionados para o coordenador pedagógico envolvem, desde a liderança até funções administrativas (apoio da direção escolar), também são relacionadas atividades de avaliação dos resultados, diagnóstica do ensino/aprendizagem dos alunos, organização de ações com os pais, acompanhamento dos planejamentos de aula, conselhos de classe, materiais escolares, reuniões pedagógicas e por fim formação continuada de professores (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012).

O coordenador leva grande parte do seu tempo, atendendo demandas emergências e/ou administrativas, ele “apaga incêndios” isto também traz uma reflexão na organização da escola, pois estes inúmeros afazeres acabam deixando de lado a verdadeira preocupação que é o processo de ensino/aprendizagem dos educandos (FÓFANO, et al., 2018).

Com tantas atribuições sobra pouco tempo para os próprios cursos de aprimoramento, além da baixa remuneração, condições de trabalho na maioria das vezes inadequadas e a demanda de trabalho que perpassa o que pode ser feito diariamente (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Fófano, *et al.* (2018, p. 65) trazem uma reflexão importante sobre a atuação do coordenador, no que remete que:

Além disso, cabe ressaltar que é fundamental que o coordenador procure exercer uma liderança democrática, conseguindo mobilizar todos os interessados em torno de projetos e ações, evitando os desabafos corriqueiros. De tal modo, espera-se do coordenador pedagógico uma consistente formação inicial para exercer o cargo, o domínio de teorias pedagógicas e o conhecimento da realidade educacional e escolar, de acordo com a época histórica.

O cotidiano que envolve as atribuições do coordenador pedagógico é agitado, no entanto, é necessário que o coordenador consiga liderar de uma forma que atende as demandas escolares, mas sem deixar as verdadeiras atividades que lhe pertencem e que são tão necessárias para o encaminhamento da escola e da qualidade educacional.

Ao adentrar no cenário escolar o profissional precisa entender que, toda situação educativa é complexa, pois sempre envolve valores, conflitos e diferentes perspectivas. É necessário um trabalho ético, integrador e com clareza dos seus objetivos e propósitos (FRANCO, 2011).

Como o coordenador pedagógico deve organizar as suas atribuições é algo muito complexo para ser definido, porém Franco (2011) aponta que ele deve buscar uma articulação crítica entre todos os envolvidos, alinhamento da teoria e prática, alinhar o ser e o fazer educativo, com um processo que seja formativo e emancipador.

Desafiador, mas necessário para o bom funcionamento da escola, o coordenador pedagógico, deve ter sua gestão marcada não por atitudes controladoras e/ou fiscalizadoras, mas como momentos de ações educativas que permeiam a reflexão metodológico, democrático e participativo que deve sustentar o alicerce da coordenação pedagógica (FÓFANO, *et al.*, 2018).

É preocupante, pois ainda na atualidade o perfil mais burocrático cerca as atribuições dos coordenadores pedagógicos, se respaldando em ser apenas um “braço” da direção da escola e do administrativo, deixando a mediação do processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2021). A autora ainda cita:

É atribuição fundamental do coordenador pedagógico o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na instituição, ou seja, estar em constante resolução de possíveis problemas presentes na dinâmica escolar, atuando no trabalho coletivo, fazendo a conexão entre todos os participantes do meio educacional, sempre dialogando, reunindo ideias, alavancando recursos e buscando por modos operantes de renovar e inovar práticas escolares. Dito isto, passa-se a apresentar o conceito de coordenador pedagógico na visão de alguns pesquisadores da área (SOUZA, 2021, p.41)

O acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na instituição é uma atribuição essencial do coordenador pedagógico. Ele está constantemente engajado na

resolução de problemas presentes na dinâmica escolar, atuando de forma colaborativa e conectando todos os participantes do meio educacional. Essa atuação envolve diálogo constante, a capacidade de reunir ideias, mobilizar recursos e buscar maneiras de renovar e inovar nas práticas escolares. Essas habilidades são cruciais para promover um ambiente educacional eficaz e em constante evolução. Nesse contexto, alguns pesquisadores da área definem o papel do coordenador pedagógico (SOUZA, 2021, p.41), evidenciando a importância desse profissional na dinâmica escolar contemporânea.

1.3 A atuação do Coordenador pedagógico e a gestão democrática

Anteriormente a organização escolar era toda voltada a um processo de administração escolar, os primeiros estudos referentes ao campo de administração são datados, com a década de 1930, com fundamentos nas teorias de Henry Fayol (1916), Frederick Taylor (1916) e Max Weber (1947) (SANDER, 2007).

No Brasil, os estudiosos Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho também são influenciados pelos estudos referente a perspectiva de administração escolar, e são por meio das primeiras lições destes educadores que são discutidos os primeiros conceitos de administração escolar (SANDER, 2007).

Galvão (2020, p.43) destaca que:

[...] foi com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil que se deu início a uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar constituído a partir, e, principalmente, das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista.

Inicia-se neste período uma preocupação com os estudos voltados para a administração escolar no campo acadêmico brasileiro, com o intuito de construir uma educação em prol da autonomia e da democracia.

Nesse período ganha destaque Vitor Paro (1986), por meio de sua tese “Administração Escolar: Introdução crítica”. Paro destaca que a administração escolar, não deve ser considerada e trabalhada da forma da administração geral, pois as escolas, seus objetivos e sua forma de organização, são bem específicas, por meio do viés político, econômico e social.

Por meio das análises e das discussões referentes às diferentes percepções entre a administração geral e a administração escolar que se iniciam na literatura os conceitos de gestão escolar, a preocupação com as relações pedagógicas fundamenta as diferenças da visão mais tecnicista que permeava pela educação.

No contexto organizacional, a gestão desempenha um papel fundamental na eficiência

e no sucesso das organizações. Compreender os princípios e práticas da gestão é essencial para líderes e gestores em diversos setores, pois envolve a habilidade de planejar, organizar, coordenar, liderar e controlar recursos com o objetivo de alcançar metas e objetivos definidos.

Cury em seus ensinamentos nos remete que “Gestão provém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar” (2005, p. 164). No qual a sua etimologia vem de *ger*, ou seja, brota, germina e faz nascer.

De acordo com Garay (2011), gestão é o processo de liderar uma organização e, com base nisso, tomar decisões considerando as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay também explica que a gestão está associada ao processo administrativo descrito por Fayol em 1916, que envolve planejamento, organização, direção e controle dos recursos da empresa para alcançar os objetivos estabelecidos.

Percebe-se que desde sua raiz a gestão está sempre voltada para a questão de organização e de gerenciamento de diferentes processos, que podem envolver pessoas, trâmites burocráticos, entre outros.

No contexto educacional, a gestão desempenha papel na organização e eficácia dos sistemas de ensino. A Gestão Educacional abrange o planejamento, coordenação e supervisão de políticas educacionais em níveis mais amplos, como sistemas municipais, estaduais ou nacionais. Isso envolve a formulação e implementação de diretrizes curriculares, programas de formação de professores e avaliação educacional, buscando garantir qualidade e equidade em larga escala.

A gestão educacional evoluiu com respaldo em evidências da literatura, sendo reconhecida como essencial para a organização das instituições de ensino e para mobilizar os profissionais em busca da melhoria da qualidade educacional (LÜCK, 2006).

Paralelamente, a gestão escolar concentra-se na administração e organização das atividades dentro de uma escola específica, incluindo o projeto político-pedagógico, planejamento curricular e gestão de recursos humanos e materiais. Essas abordagens complementam-se para promover um sistema educacional eficaz, com políticas bem estruturadas implementadas em escolas que ofereçam um ambiente propício ao aprendizado dos alunos.

A gestão escolar é concebida como um sistema que reúne indivíduos, considerando a intencionalidade de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, promovendo formas democráticas de tomada de decisões (LIBÂNEO, 2007).

É necessário entender que existem outros modelos de gestão vigentes no país, e que estes acabam sendo alicerces para outras formas de organizações. Porém, para entender esses

outros modelos, primeiro precisa-se concentrar no contexto de Estado, pois é por meio dele que são articulados um sistema de governo, político e financeiro.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) o Estado Moderno está relacionado como base para descrever uma forma de ordenamento político, ou seja, uma forma de organizar os poderes.

Hofling (2001) ressalta que o Estado é um conjunto de instituições, por meio de órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outros blocos que podem possibilitar a ação do governo.

Lima, Prado, Shimamoto (2011, p. 01) aponta que:

Partimos da concepção que o Estado é campo de disputa entre classes sociais. A educação e, em instância micro, a escola, igualmente se constituem em meio à dialética das relações sócio-políticas estabelecidas entre os sujeitos. O modelo societal instalado advém, portanto, desta complexa rede de relações. não está determinada, pronta, mas em constante movimento, contradições e conflitos que permitem os tensionamentos necessários às transformações do modelo posto.

É a partir da influência do Estado, juntamente com as organizações da sociedade, que é determinado o modelo de política societal que será reproduzida, assim, influenciando diretamente nos modelos de gestão (HOFLING, 2001).

O Estado se organiza e cada modelo, aplica ou influência com seu método de gestão, gerando um efeito cascata nos modos de gestão que são articulados dentro das instituições escolares.

A criação das entidades organizativas, dos sindicatos, como exemplo, acaba por tensionar o Estado, onde responderia, neste exemplo a educação, com uma modelo de gerenciar com ampliação de vagas e de processos democratizadores, para que a comunidade escolar se torne mais participativa (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

Souza (2021, p.83) aponta que “Nesses termos, a gestão educacional é entendida como o resultado do processo de uma articulação nas diferentes instancias educacionais, nas esferas Federais, Estaduais e Municipais, evidenciando a legitimação das políticas públicas e normatizações da educação brasileira”.

E neste viés, as políticas educacionais começam a estar relacionadas a gestão democrática, essa buscava garantir: controle do Estado, poder de escolha e decisão e poder político (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

Na década de 1990, inicia-se uma desconstrução, o processo de democratização passa a ganhar outros espaços com a gestão compartilhada, neste modelo as seguintes orientações passam a valer: não assumir o poder, mas fazer parte; fiscais para o Estado; poder colaborativo,

voluntarioso e fiscalizador.

Adentra-se na discussão de relação de público x privado, deixando com que o setor privado tome para si as responsabilidades que são do Estado, ambos modelos de gestão são vinculados a um modelo de política pública educacional (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

Vale destacar que o modelo de gestão compartilhada, mesmo pertencente a uma prática política, acaba tendo como objetivo principal responsabilizar a comunidade pelos seus erros, neste caso, o fracasso escolar, ou seja, não compartilha o poder de decisão e sim de manutenção.

Uma característica muito importante referente a gestão compartilhada, gira em torno para uma solução de crise, no âmbito de reconstruir o mercado, o individualismo, competição, meritocracia, podendo eliminar por vez a intervenção estatal, gerando uma redução nas funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social. Assim, quando um modelo de gestão compactua com essa atitude, denomina-se como gestão compartilhada (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

É importante lembrar que:

[...] no referido contexto, não se fala mais em democratizar, mas em compartilhar o poder. A democracia, neste modelo societal, também assume um valor de mercado. Ela é a garantia de mobilidade social, de ascensão e possibilidade em adquirir o melhor produto. O melhor produto, seja um bem de consumo materializado ou um bem social, indica uma nova concepção de qualidade. Esta se encontra esvaziada de seus elementos políticos, transformando-se em uma qualidade pragmática (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 06).

Pode-se perceber este modelo de gestão no compartilhamento de responsabilidades que deveriam ser exclusivamente do Estado e acabam sendo designadas para o privado, como por exemplo, distribuição de vagas em escolas particulares por meio de vouchers que são designados pelo poder público. Desta forma o Estado acaba repassando sua responsabilidade e se eximindo de problemas que deveriam ser de preocupações públicas.

A gestão gerencial, modelo adeptos por muitas escolas privadas pautada em processos burocráticos e financeiros, que reduz a educação a uma mercadoria atendo a expectativa dos clientes e investidores, deixando de considerar os fatores educacionais e da sociedade.

Neste modelo de gestão, a maior preocupação fica voltada a fragilização da participação e emancipação dos colaboradores, visto que sua maior preocupação está ligada a resultados e a prestação de serviços, infelizmente esse modelo de gestão se distancia muito do modelo participativo e democrático (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

É necessário que se conheçam outros modelos de gestão, para que quando inseridos num contexto educacional, possam ser sempre levantados os direitos e questionamentos referentes à importância da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, na garantia de buscar um ensino de qualidade e de forma mais igualitária possível.

A gestão democrática no Brasil teve seus primeiros atos legais documentados por meio da Constituição Federal/1988 (CF), fato este que além do processo de uma gestão mais democrática, buscou a garantia de acesso ao ensino público (MARTINS, et. al., 2018).

Conforme disposto no Artigo. 205 da Constituição Federal:

Art. 205. 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.
[...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Decorrente a isto a LDB 9394/1996 também enfatiza em seu Artigo 14 que os “sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, através da participação da comunidade em conselhos e os profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024)) também indica apontamentos na democratização nos ambientes escolares. Nessa perspectiva, o PNE (2014-2014) por meio da Lei nº 13.005/2014, na Meta 19 propõe que:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A gestão democrática está presente nos documentos oficiais da educação brasileira e na prática pelas escolas públicas do país, porém para que conseguisse chegar a esse processo de uma participação mais democrática nas instituições, passou-se por um longo período de implementação e discussões. Para entender como a gestão acontece atualmente, primeiramente é preciso entender seu histórico e conceito.

Paro (2010) afirmou que quando retratamos a escola, uma das questões mais ampliadas e discutidas nos meios políticos é relevante a sua administração, na preocupação de melhorar o seu desempenho para gerenciamento de resultados e direcionamento de recursos.

A gestão retoma para a necessidade do diálogo como uma forma elevada de solução entre os indivíduos, além da solução de conflitos. Nesta perspectiva Cury (2005, p. 165) justifica que “A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

Anteriormente a gestão era voltada aos princípios da administração, essa prática antiga estava direcionada referente à organização social, no qual esses estudos iniciaram suas explosões pela consolidação da Revolução Industrial na década de 70 (SANDER, 2009).

Os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick, que lançaram as bases da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América. Com elas, se instala o reinado da eficiência econômica, da produtividade a qualquer custo e da tecnocracia como sistema de organização. Nesse reinado as considerações políticas, as necessidades humanas e os valores éticos são relegados ao segundo plano (SANDER, 2009, p. 70).

A gestão acabou assumindo um papel centralizador, conforme o modelo do Estado planejador, preocupando-se com a economia, produtividade e eficiência (SANDER, 2009).

Scaff, Aranda e Barcelos (2020, p. 84):

Nesse momento de conflitos, de lutas travadas pela defesa de projetos alternativos de sociedade e de educação, em oposição a então política hegemônica representada pelos militares, se evidenciou uma significativa organização da sociedade civil, por meio de diferentes movimentos sociais, como de educadores, estudantes, intelectuais, cientistas, trabalhadores e, em paralelo, dos sindicatos e dos partidos políticos, a fim de defender os princípios da democracia, marcada pela expressiva participação popular nos processos decisórios.

Estes acontecimentos influenciam diretamente nos sistemas de organização e gestão da educação no Brasil, iniciam-se as perspectivas de gestão escolar dando origem a modelos dedutivos e práticas normativas. A principal preocupação era a manutenção, reprodução estrutural e cultural na organização escolar e nos processos de gestão das instituições de ensino (SANDER, 2007).

Os princípios fundamentais nas escolas eram a centralização, a disciplina e a uniformização de práticas. Essas diversas abordagens deram origem às primeiras ideias para pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Lourenço Filho integram o movimento

vanguarda dos Pioneiros da Educação em 1930, onde caminharam para uma nova movimentação no campo da gestão da educação. Assim, “Esse movimento se consolidaria nas décadas seguintes, quando a gestão da educação, tradicionalmente um campo restrito da pedagogia, passou a ser estudada no contexto mais amplo das ciências sociais” (SANDER, 2007, p. 71).

Surgem então as primeiras questões referente às diferentes perspectivas da gestão, no qual os teóricos críticos, buscavam questionar os fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional (SANDER, 2007).

Entre as décadas de 70 a meados de 90, a educação brasileira sofre grande pressão conjunturais, referente aos processos que dão início a democracia, por meio de lutas sindicais, movimentos sociais e as primeiras influências neoliberais. A gestão educacional neste período começa a ser inserida em todo este contexto a partir da década de 80.

Galvão (2020, p. 44) destaca que:

Conforme exposto na seção anterior, a gestão democrática da educação manifesta-se na década de 1980, com as lutas de movimentos que resultaram em conquistas para a sociedade. Uma delas é a garantia de uma escola pública e que valorize os profissionais. Dessa forma, essa gestão passa a considerar a instituição de ensino como um espaço de política e de trabalho, oportunizando reflexões e debates com o intuito de contestar os sistemas burocráticos e hierárquicos relacionados à administração escolar.

É plausível destacar que existe uma relação entre Estado e Sociedade, e que ambos não podem caminhar separados, onde a classe dominante acaba atendendo os interesses do mercado (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

Em 1980, o Estado deixa de atender de forma exclusiva os interesses das classes dominantes, passa por um período de conflitos e lutas da sociedade civil, no qual a democratização da sociedade estava na organização destas mudanças.

Esta concepção indica uma noção de público articulado ao Estado, entendendo-o como o mantenedor das políticas sociais. Neste cenário os sujeitos atuam de forma política, conduzindo e construindo o papel das escolas enquanto espaço privilegiado para o debate político, ideológico e pedagógico. O movimento de participação política nas instituições escolares concretiza a possibilidade de democratizar as relações de poder no interior da escola tendo enquanto horizonte a superação da sociedade capitalista (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 68).

Sander (2007) remete que a gestão da educação está ligada diretamente com a ascensão dos posicionamentos políticos, onde ela é a própria discussão e parte desse meio, com

crescentes estudos nas comunidades acadêmicas, organizando movimentos nas reformas educacionais, em defesa da escola pública, valorização dos professores e o cumprimento da gestão democrática no ensino.

Observa-se que:

O exame das pesquisas e ensaios da época revelam a existência de uma crescente preocupação com a definição de uma nova identidade do gestor educacional e a reconstrução de seu perfil político, condizente com o movimento sociopolítico da época. Compromisso político conjugado com formação técnica define a nova identidade do gestor educacional, compatibilizando-a com as exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional de vanguarda da época (SANDER, 2007, p. 73).

A perspectiva democrática da gestão escolar, que tem o pensamento crítico e a participação como estratégia político-pedagógica é pauta para uma demanda de estudos e pesquisas nesta temática.

Sander (2007, p. 74) afirma que o pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade.

A democratização da escola pública é de maneira bem simplificada a participação e autonomia política nas tomadas de decisões, no quais as decisões são tomadas de forma coletiva.

Galvão (2020) aponta que a participação e autonomia são as principais bases para a gestão democrática, a participação coletiva faz com que a análise de questões que são de pautas didáticas e administrativas na busca da qualidade da educação pública, possa acontecer de forma efetiva, com ênfase na criticidade dos cidadãos.

A escola precisa ser um espaço de construção democrática, respeitando-se o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a “[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002. p. 173).

A gestão democrática é um instrumento para a garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade, é por meio dela que conseguimos a democratização de ações nos espaços escolares. Para entender os conceitos desta gestão, precisamos nos pautar nos conceitos básicos referente a democracia, e a sociedade que estamos inseridos.

Aranda (2004) discorre que a sociedade moderna que segue a conjuntura do

capitalismo e se afirma democrática, defende os princípios da liberdade e igualdade para todos os seus cidadãos. Porém, a democracia liberal, se resulta em uma democracia formal, sendo que estes três princípios são validados apenas para o mundo ocidental da minoria burguesa.

No entanto, é preciso ficar atento, pois essa liberdade é validada apenas para aqueles que fazem parte da minoria, ou seja, da burguesia. Desta forma “[...] Assim, a liberdade aqui referida é a liberdade de mercado, de poder econômico, só aqueles que possuem tais características estão tendo condições de optar e decidir” (ARANDA, 2004, p.101).

A autora ainda cita:

Foi dentro de um horizonte de democratização da sociedade brasileira e de produção de uma cidadania emancipada que a gestão democrática da escola procurou ocupar o espaço que lhe faz jus no contexto educacional brasileiro tendo como foco a ação educativa, cuja intencionalidade é a democratização do saber que indica o porquê do “fazer” da escola (ARANDA, 2004, p.115).

Assim, a gestão democrática na escola, inicia-se durante o processo que a sociedade passa por toda a movimentação de emancipação, fazendo com que o modelo de sociedade democrático adentre a perspectiva escolar, buscando envolver toda a comunidade escolar nas suas decisões e ações.

Cury (2002) destaca que o Estado Democrático de direito auxilia e fundamenta o processo de gestão democrática, no qual o autor enfatiza que:

O Estado Democrático de Direito é aquele que reconhece explícita e concretamente na soberania da lei e do regime representativo e por isso é um Estado de Direito. Ao mesmo tempo, reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado (CURY, 2002, p.172)

Não é possível falar em democracia sem a participação popular, é por meio da participação dos processos decisórios que acontece a democratização. Fazer acontecer o modelo democrático dentro das escolas é indiscutível, pois desde a base o cidadão precisa ser preparado a entender e buscar os seus direitos e deveres para participar de forma consciente e crítica dos processos políticos da sociedade que está inserido.

Dourado (2007) relata que a educação deve ser compreendida como um processo amplo, que englobe a socialização da cultura que foi produzida pelo homem no decorrer da história, a escola deve ser um locus onde seja privilegiado o momento de produção e apropriação do saber, no qual políticas e gestão devem se organizar coletivamente ou não para auxiliar nos objetivos de formação.

Nos debates educacionais, a gestão democrática é consolidada como um instrumento que busca uma concepção de educação amparada para propiciar uma sociedade mais digna a todos os sujeitos históricos, independente da sua classe (ARANDA, 2004).

A democracia busca dar voz para todos os cidadãos pertencentes a uma mesma sociedade, de uma forma justa e igualitária. A gestão democrática tem em suas raízes os processos participativos, num preceito de organização e distribuição das responsabilidades.

Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 06) situam referente a gestão democrática:

A gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos (grifo do autor).

Ao realizar uma análise educacional, simultaneamente vários acontecimentos e de diferentes formas podem ocorrer, no entanto não se deve reduzir a análise de políticas e da gestão apenas com descrições dos seus processos e em suas formas por meio de execução. É preciso considerar o todo, a maneira de aprender por meios das relações sociais, pois é nesta perspectiva que serão dadas as condições para a sua materialidade (DOURADO, 2007).

Ou seja, a gestão democrática é um princípio de Estado na perspectiva das políticas educacionais, os cidadãos precisam ser mais do que executores dessas políticas, mas precisam ser ouvidos e serem participantes nos espaços públicos de elaboração e tomadas de decisões. Para Cury (2002, p. 172) trata de “[...] democratizar a própria democracia”.

Nesta perspectiva Aranda (2004, p. 105) fundamenta que “no debate e na produção teórica educacional dos anos 1980 a relação educação e democracia foi enfocada sob a ótica da transformação da sociedade, destacando a importância da construção coletiva de uma escola pública capaz de promover a cidadania emancipada”.

Sabe-se que a gestão democrática está devidamente regulamentada nos documentos oficiais do país, na busca de fazê-la efetiva no dia a dia escolar. É necessário trazê-la sempre para debates atuais demonstrando a sua importância para as decisões que precisam ser tomadas referente ao futuro educacional do país.

Cury (2002, p. 173) afirma que:

Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si.

Por meio destes apontamentos, a gestão democrática é instituída na escola por meio de instrumentos como, eleição de diretores, conselhos escolares, associação de pais e mestre, entre outros. Porém, deve-se sempre lembrar que não apenas por estes instrumentos, mas por outros elementos que a comunidade escolar possa estar participando efetivamente e exercendo seus direitos de democracia ativa e participação.

Na década de 1980, mais precisamente na promulgação da CF em 1988, é fundamentada em Lei a Gestão Democrática nas instituições de ensino, tendo como um dos seus princípios a participação e democratização nas escolas. Lins (2018) aponta que a gestão democrática deve estar presente no dia a dia do coordenador pedagógico e em todos os processos da escola. Cercada pela participação e autonomia.

Assim, o coordenador precisa deixar de lado o papel de fiscalizador e passar a incorporar em suas atitudes, ações e atribuições um papel de gestor, contribuindo para a formação dos professores e um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, inclui envolver professores, alunos, pais e demais colaboradores em processos colaborativos de definição de metas educacionais, planejamento curricular e avaliação do ensino-aprendizagem. Na busca de garantir que diferentes perspectivas sejam consideradas e respeitadas, promovendo um ambiente de diálogo e reflexão crítica sobre práticas educacionais. Assim, o Coordenador Pedagógico contribui para a construção de uma cultura escolar democrática, onde o respeito, a participação e a transparência são valores essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Para entender o processo como um todo, antes de adentrar nas minuciosas funções e atribuições dos coordenadores pedagógicos, primeiramente se faz necessário entender como a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul elege seu corpo pedagógico, no caso a função de coordenador.

Torna-se um coordenador pedagógico na Rede Estadual do Mato Grosso do Sul é um processo que envolve a os professores já atuantes a participarem de uma seletiva que compõe um banco reserva de professores aptos para exercer a função (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

A Resolução/SED Nº 4.236, de 9 de novembro de 2023 regulamenta o exercício da

função de Coordenador Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

A Resolução/SED Nº 4.236, de 9 de novembro de 2023 destaca que:

Art. 3º A Coordenação Pedagógica será responsável pela gestão das atividades pedagógicas, pela coordenação e pela supervisão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes, em articulação com os Professores e a Direção Escolar.

Art. 4º A Coordenação Pedagógica será a responsável pela articulação do trabalho pedagógico desenvolvido por toda a equipe pedagógica.

Art. 5º A Coordenação Pedagógica, juntamente com os Professores e a Direção Escolar, será responsável pelo cumprimento das diretrizes educacionais, previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), da Unidade Escolar, em que exerce sua função, sendo o Coordenador Pedagógico o ponto focal para a sua efetividade (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

Entre as atribuições dos coordenadores pedagógicos no Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED Nº 4.236, de 9 novembro de 2023 informa que:

Art.6º São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - cumprir e fazer cumprir, em colaboração com a gestão escolar, os termos do Regimento Escolar;

II - desempenhar, com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, ética e bom relacionamento interpessoal, as funções que lhe são atribuídas;

III - atender, dentro do prazo, de maneira colaborativa, as solicitações feitas pela Secretaria de Estado de Educação (SED);

IV – participar, efetivamente, das decisões relacionadas à vida escolar dos estudantes, assim como prestar atendimento aos responsáveis com relação ao acompanhamento e à orientação dos estudantes;

V - participar de reuniões e formação continuada, de aprimoramento profissional nos aspectos técnico-pedagógico para o exercício da função, ofertadas pela SED e institutos parceiros;

VI - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP e da sua implementação, juntamente com o Diretor, Diretor-adjunto, Professores da Unidade Escolar, servidores administrativos e comunidade, assim como da atualização, sempre que necessário, em consonância com os princípios que regulamentam a gestão democrática participativa, as diretrizes do Plano Estadual de Educação e os objetivos e metas educacionais estabelecidos pela SED;

VII - analisar índices e indicadores externos de avaliação e de desempenho da Unidade Escolar, para a tomada de decisões com relação às ações e projetos voltados à melhoria das aprendizagens, considerando o ano escolar em curso;

VIII - elaborar e apresentar à Direção Escolar o Plano de Trabalho para o ano letivo em curso;

IX - organizar, sistematicamente, sua rotina pedagógica, por meio de planejamentos mensais ou semanais, a fim de que as atribuições previstas, nesta Resolução, sejam cumpridas;

X - analisar indicadores internos de aprendizagem e frequência dos estudantes, de forma a promover ações contínuas de apoio pedagógico aos Professores, com vistas a elevar a aprendizagem e a subsidiar a permanência e o fluxo dos

estudantes na Unidade Escolar;

XI - coordenar e incentivar momentos de estudos coletivos que ampliem o conhecimento e a prática dos Professores;

XII - multiplicar as propostas formativas da SED, com vistas a um aprimoramento contínuo o corpo docente da Unidade Escolar;

XIII - promover formação contínua e em serviço que contemple a realidade da Unidade Escolar em que atua, qualificando os professores para atender aos objetivos dispostos no PPP;

XIV - assessorar técnica e pedagogicamente os Professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da SED e aos objetivos e finalidades da Unidade Escolar, dispostos no PPP;

XV - analisar, orientar e aprovar, sistematicamente, o planejamento e execução do trabalho pedagógico dos Professores;

XVI - acompanhar e orientar a execução do trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula;

XVII - coordenar, na Unidade Escolar, o processo do Regime de Progressão Parcial (RPP) em todas as etapas: divulgação, registros, elaboração de planilhas, assim como informação e orientação aos estudantes e responsáveis;

XVIII - registrar as notificações de ocorrências escolares, conforme orientações da Coordenadoria de Psicologia Educacional (COPED), assim como, também, acompanhar e propor ações de cuidado e de prevenção às demandas de violação e garantia de direitos dos estudantes;

XIX - analisar, juntamente com os professores, as ementas curriculares dos estudantes, quando de transferência escolar, para fins de posicionamento ou de adaptação necessária;

XX - apoiar ações direcionadas à escolarização dos estudantes, público-alvo da educação especial, em articulação com professores regentes das classes comuns e professores especializados em educação especial, no que se refere:

a) à percepção de necessidades educacionais dos estudantes;

b) ao estudo e implementação de ações educativas;

c) à avaliação do processo educativo;

XXI - coordenar as atividades do Conselho de Classe e promover ações contínuas de recuperação e avanço das aprendizagens;

XXII - elaborar e propor à SED, juntamente com a Direção Escolar, projetos que visem à melhoria da aprendizagem e permanência dos estudantes na Unidade Escolar;

XXIII - executar atividades pedagógicas para implementar políticas educacionais definidas pela SED (MATO GROSSO DO SUL, 2023, p. 19).

O coordenador pedagógico precisa garantir o o cumprimento do Regimento Escolar, o desempenho responsável de suas funções, a participação em decisões relacionadas à vida escolar dos alunos, a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a análise de indicadores de desempenho escolar, a organização de sua rotina pedagógica, a coordenação de estudos coletivos para os professores, a promoção de formação continuada, o assessoramento técnico e pedagógico aos professores, entre outras. Essas diretrizes visam garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento da instituição educacional, com o coordenador pedagógico desempenhando um papel fundamental na orientação e suporte ao corpo docente e no desenvolvimento das práticas pedagógicas (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

A Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, atendendo A Resolução/SED Nº 4.236, de 9 de novembro de 2023 considera que:

[...] importância da organização do trio gestor, no qual o Coordenador Pedagógico desempenha um papel crucial. Conforme preconiza a Resolução nº 4256, de 09 de novembro de 2023, ao Coordenador Pedagógico cabe coordenar e incentivar momentos de estudos coletivos que ampliem o conhecimento e a prática dos professores. Adicionalmente, é fundamental que o Coordenador Pedagógico esteja atento aos pontos de atenção dos docentes, buscando promover formação contínua e em serviço que contemple a realidade da unidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2023, p. 44)

Para o ano de 2023 o edital publicado em Diário Oficial nº 11.317 (SED, 2023) relatava que apenas professores efetivos da rede poderiam participar do processo para composição do cadastro e as vagas que seriam ofertadas de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados nas unidades curriculares, conforme disposto abaixo:

Art. 7º A lotação e a designação de Coordenador Pedagógico estão condicionadas ao quantitativo de estudantes da Unidade Escolar, observando-se a seguinte regra:

I - para a Etapa da Educação Infantil, oferta Parcial e Integral: 1 (um) Coordenador Pedagógico por turno, para atender ao quantitativo mínimo de 100 (cem) e o máximo de 300 (trezentos) estudantes;
II - para a Etapa do Ensino Fundamental, oferta Parcial e Integral: 1 (um) Coordenador Pedagógico por turno, para atender ao quantitativo mínimo de 100 (cem) e o máximo de 300 (trezentos) estudantes;
III - para a Etapa do Ensino Médio, oferta Parcial e Integral: 1 (um) Coordenador Pedagógico por turno, para atender ao quantitativo mínimo de 100 (cem) e o máximo de 300 (trezentos) estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2023, p. 19).

O processo seletivo interno dos professores efetivos para coordenação pedagógica, foi realizado conforme a organização das etapas escritas abaixo.

Quadro 1: Etapas de Realização do Processo seletivo para Coordenador Pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul

5.1.	A Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) realizará, na Plataforma VA/SABER, a inscrição dos candidatos que tiveram sua inscrição deferida no processo seletivo interno e encaminhará a inscrição para que possam iniciar o curso “O Coordenador Pedagógico no Exercício de Sua Função”.
5.2.	Os candidatos serão avaliados em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo necessário o aproveitamento de, no mínimo, 70% (setenta por cento) da avaliação para sua aprovação.
5.3.	O Curso “O Coordenador Pedagógico no Exercício de Sua Função” não terá caráter classificatório.
5.4.	O candidato que não conseguir acessar ou não obter o certificado, deverá entrar em contato com a CFOR.
5.5.	O resultado com a lista de candidatos aprovados no Curso “O Coordenador Pedagógico no Exercício de Sua Função” será divulgado por meio de publicação em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, podendo, o candidato, interpor recurso por meio do link http://acb.sistemas.sed.ms.gov.br .
5.6.	O prazo para apresentação do recurso será de 2 (dois) dias corridos, a contar da data de publicação.

Fonte: elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2023).

O processo seletivo interno para Coordenador Pedagógico no Mato Grosso do Sul apresenta 5 etapas que buscam identificar profissionais qualificados para essa importante função na gestão escolar. No entanto, é importante destacar que a análise curricular e as entrevistas são apenas parte do processo de seleção. O processo seletivo precisa ser constantemente revisado e aprimorado para garantir a escolha de profissionais verdadeiramente aptos a promover melhorias significativas na gestão pedagógica das escolas do estado.

A partir do esboço de como o estado do Mato Grosso Sul realiza seu processo seletivo e por meio das diretrizes que a SED idealiza para as atribuições do coordenador, busca-se entender o coordenador pedagógico como um agente implementador de políticas.

Buscou-se discutir as atribuições do coordenador pedagógico, destacando seu papel na orientação e suporte aos professores no ambiente escolar. Além disso, é explorada a importância da gestão democrática como impulsionadora da atuação da coordenação pedagógica, evidenciando diferentes formas de gestão que promovem a participação e engajamento da comunidade escolar.

Assim, o próximo capítulo analisará a configuração do Novo Ensino Médio na Política Educacional brasileira.

CAPÍTULO 2

A CONFIGURAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o Novo Ensino Médio na Literatura Educacional e na Legislação, em especial, na Lei n. 13.415/2017 que trata do Novo Ensino Médio.

Está organizado em dois itens. O capítulo irá abordar o Ensino Médio na legislação brasileira, fazendo uma retrospectiva de sua configuração na política educacional. Discute o Ensino Médio na literatura atual, o que os pesquisadores, instituições e organizações trazem de novo, posteriormente discorre sobre o Novo Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017. E Por fim, no último item deste capítulo traz consigo os detalhes da implementação na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, com destaque para o Documento Norteador criado para alinhar todo o processo.

2.1 O Ensino Médio na legislação brasileira

A evolução do Ensino Médio como a última etapa da Educação, que antecede ao Ensino Superior, foi marcada por transformações significativas. O Ensino Médio passou por várias modificações instituídas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e suas subsequentes reformas, para se adaptar as necessidades educacionais dos jovens e influência do mercado por meio da inserção de cursos técnicos e de qualificação profissional.

Referente a influência do mercado no contexto educacional, pode-se dizer que:

A tendência pedagógica tecnicista começou a ganhar força a partir da necessidade de mão-de-obra qualificada impulsionada pelo desenvolvimento industrial, que obrigou os sistemas educacionais adequarem-se ao novo modelo de ensino, o qual priorizava a técnica e deixava em segundo ou mais planos a formação social e cidadã do indivíduo, que por sua vez acabara tornando-se um ser reproduzido intencionalmente a fim de suprir a demanda de uma economia capitalista (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 01)

Essa abordagem também suscita discussões sobre a possibilidade de superficialidade no conhecimento transmitido, podendo negligenciar aspectos mais abrangentes da educação, como o desenvolvimento humano integral e a promoção da capacidade crítica dos estudantes.

O acesso à educação, pública, gratuita e de qualidade é direito de todo cidadão brasileiro, garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988, no qual em seu Artigo 205, destaca que: “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” (BRASIL, 1988).

A CF ainda alicerça que o ensino deve ter base nos princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprendizado, ensino e divulgação dos pensamentos.

Nessa perspectiva, é dever do Estado garantir:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Os princípios educacionais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 delineiam os fundamentos do sistema educacional brasileiro. Garantindo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, com oferta inclusiva para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, a Constituição visa promover a inclusão e igualdade de oportunidades. Além disso, compromete-se com a progressiva universalização do ensino médio gratuito, buscando ampliar o acesso ao nível médio de ensino para toda a população em idade escolar.

Para parametrização e regularização da educação, obtém-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sendo uma legislação que estabelece os fundamentos e orientações essenciais para o sistema educacional de um país. Ela abrange uma ampla gama de aspectos, incluindo a organização dos diferentes níveis de ensino, a definição de currículos escolares, a formação e valorização dos profissionais da educação, a gestão das instituições de ensino, o financiamento da educação e outros elementos relevantes para garantir a qualidade e a equidade no acesso à educação. Essas leis desempenham um papel fundamental na estruturação e na condução das políticas educacionais, fornecendo diretrizes claras para a promoção do desenvolvimento educacional e social de um país.

A Lei de Diretrizes e Bases regulariza a educação escolar que se aplica com o ensino em instituições próprias e descrevem que a educação abrange uma formação global da vida familiar, da convivência, do trabalho, instituições de ensino, pesquisa, movimentos sociais e manifestações culturais.

A LDB de 1971 se torna obsoleta devido às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas, e em 1996 é finalizado o debate sobre a nova Lei. A Lei nº 9394/1996 é sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, como pauta nos direitos universais à educação. Com LDB nº 9394/96 a educação formal fica dividida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Até possuir a denominação que é utilizada nos dias de hoje, o Ensino Médio passou por várias mudanças no nome e na estruturação, sendo elas, Colegial (Clássico e Científico), Ginásial (Ensino Secundário e Técnico Profissional), Segundo Grau (Profissionalizante) e finalmente o conhecido Ensino Médio (BEZERRA, 2016).

Em 1930, a Reforma Francisco Campos dividiu o Ensino Secundário em duas etapas: Fundamental e Complementar, visando uma estrutura mais definida. Numa perspectiva de uma educação mais profissionalizante para indivíduos em situação de vulnerabilidade, nota-se indícios deste modelo educacional pela perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³. O manifesto buscava uma escola democrática que tentava oportunizar educação para todos, porém a proposta organizava a educação em dois tópicos, sendo eles: atividades de humanidades e ciências e as de caráter técnico, existindo assim a divisão dos que pensavam e dos que executavam.

Em 1942, foram introduzidos os segundos ciclos colegiais clássicos e científicos para oferecer especialização e aprofundamento nos estudos.

Em 1961, ocorreu uma nova reorganização com a criação do Ginásio e do Colégio, abrangendo o Ensino Secundário e o Técnico Profissional, além da implementação do segundo grau profissionalizante em 1971, visando atender às demandas de qualificação profissional. As mudanças refletem o empenho contínuo em adaptar o sistema educacional às demandas em evolução da sociedade, com o objetivo de proporcionar uma educação mais abrangente e de qualidade para todos os brasileiros.

A LDB nº 9394/96 no ano de 2017 por meio da Lei nº 13.415, passou por uma atualização na etapa do Ensino Médio, alterando sua estrutura, direitos e objetivos de aprendizagem, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação, datado em 1932, tinha como objetivo uma escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. Na busca de garantir uma educação comum para todos (homens, abolição de privilégios de gênero e classe sociais (INEP, 2018).

do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018, p. 01).

Ao articular-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes específicas para o Ensino Médio buscam alinhar-se com os princípios e fundamentos estabelecidos na legislação educacional vigente. Isso visa orientar as políticas públicas educacionais em todos os níveis governamentais, no processo de elaboração, planejamento, implementação e avaliação dos currículos do Ensino Médio, tanto nas instituições públicas quanto privadas. Essa conexão entre diferentes esferas normativas é essencial para garantir a coerência e a qualidade das práticas educacionais em todo o país, promovendo uma abordagem integrada e alinhada aos objetivos educacionais nacionais.

A Lei nº 13.415/2017, promulgada em 16 de fevereiro de 2017 trata de modificações para o Ensino Médio brasileiro, o chamado Novo Ensino Médio (NEM). Está registrado nesta mencionada Lei instituída em 2017 no então governo do Presidente da República Michel Temer, as seguintes alterações:

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 (BRASIL, 2017).

O objetivo da Lei nº 13.415/2017 foi de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei 11.494/2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Lei supracitada também institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASI, 2017).

Pela análise de Rosa (2020) a Educação Integral, promove a ampliação da jornada de carga horária, além de buscar oportunidades de ampliação dos processos de aprendizagem, na busca de uma nova organização escolar onde o aluno permaneça mais tempo na escola colaborando com o seu processo de aprendizagem

A flexibilização da estrutura curricular é outro ponto chave da Lei, permitindo que os alunos tenham maior liberdade na escolha de disciplinas conforme seus interesses, dentro de cinco grandes áreas de conhecimento ou em cursos de formação técnica e profissional. Isso é feito por meio dos itinerários formativos, que são conjuntos de disciplinas organizadas por área de conhecimento ou por eixo tecnológico.

A Lei nº13.417/2017 estabelece que:

Art.36 O currículo do ensino médio será composto pela 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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASI, 2017).

Koepsel, Garcia e Czernisk (2020) aponta que esse ideal liberal que defenderia a liberdade de escolha por meio da implementação do projeto de vida e idealização do protagonismo juvenil, já nasce defasado, pois cada sistema de ensino, vai apresentar itinerários formativos, dependendo da disponibilidade, orçamentos, recursos e até mesmo a necessidade de cada sistema ou região. Assim, cada estudante deverá condicionar as suas possibilidades e projeções futuras a partir do que o sistema federado ofertar.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 4) analisam que:

As classes que puderem arcar com os custos da educação certamente buscarão alternativas. As demais ficarão restritas às opções definidas pelos sistemas de ensino. O sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros.

O Ensino Médio, sempre teve um caráter mais específico das áreas de conhecimentos e disciplinas, como ponto de partida do estudante para obter o máximo de conhecimento possível e começar a alinhar as suas perspectivas futuras, na busca de futuras qualificações profissionais.

Krawcyk (2014, p. 25) destaca sobre as influências de diferentes meios no Ensino Médio:

Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares.

O cenário educacional brasileiro é caracterizado por uma interação complexa entre diferentes níveis de governo e atores privados. O governo federal desempenha um papel crucial ao introduzir novas abordagens pedagógicas e organizacionais por meio de seus programas, buscando influenciar a educação em todo o país. Enquanto isso, as secretarias estaduais de Educação lidam com o desafio de gerenciar a oferta de matrículas e implementar estratégias educacionais adequadas às demandas locais. Paralelamente, atores privados como fundações, institutos, ONGs e empresas de consultoria desempenham um papel ativo ao oferecer apoio material e contribuir para a gestão e definição de propostas curriculares. Suas influências podem ter um impacto significativo na orientação das políticas educacionais, trazendo novas perspectivas e abordagens para o sistema de ensino. Essa diversidade de atores destaca a importância da colaboração eficaz entre o setor público e privado para impulsionar melhorias substanciais na qualidade da educação no Brasil.

Estudos sobre a educação profissional e técnica no país indicam que sua origem remonta a uma perspectiva assistencialista, destinada a amparar e atender indivíduos em situação desfavorecida, visando retirá-los das condições precárias, conforme destacado por Moura (2007).

Referente a lógica assistencialista Moura (2007, p. 06) discorre que:

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos.

Por outro olhar assistencialista, as instituições de ensino com jornada prolongada estão sendo cada vez mais solicitadas por diversos segmentos da sociedade, que veem no aumento do tempo escolar uma solução para a educação e o bem-estar da juventude. A necessidade de prolongar a jornada escolar é justificada em alguns casos com argumentos de assistência social, pois permite que os jovens estejam "longe das ruas e das drogas", enquanto em outros são apresentados argumentos "pedagógicos" de naturezas diversas. Para alguns, o foco na profissionalização é o fator decisivo. Outros associam mais tempo na escola a um melhor desempenho acadêmico. E há aqueles que veem a escola em tempo integral como uma oportunidade para vivenciar experiências que promovam uma formação humana completa, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho em uma proposta político-pedagógica (KRAWCYK, 2014).

Krawcyk (2014) discorria que a eficácia da jornada integral seria alvo de discussões há muito tempo, pois em vários países não foram achadas medidas suficientes para justificar tal proposta, o autor traz como exemplo, países que são referências no quesito educacional (Finlândia, Dinamarca, França e Bélgica) que não possuem estudos com jornada completa (integral).

A autora ainda completa que não existirá uma associação que fosse positiva referente a jornada escolar e o rendimento dos alunos. Para criar uma política de ampliação de carga horária deve ser considerado a vida do estudante como um todo, várias perguntas devem ser feitas antes de algumas tomadas de decisões, evitando “entulhar” o sistema de ensino com inovações.

Os modelos de ensino que se concentram unicamente na formação técnica são considerados uma solução para muitos desafios. Isso se deve ao fato de que a maioria dos alunos, devido às suas circunstâncias econômicas, tendem a buscar alternativas que garantam o sustento imediato de suas famílias.

O setor empresarial não está necessariamente disposto a contribuir com essas mudanças por mera generosidade. É fundamental compreender que existe um forte interesse por trás dessas transformações. Muitas vezes, as empresas buscam oportunidades de negócio

ou vantagens competitivas ao apoiar iniciativas de mudança, o que pode envolver desde a formação de uma imagem positiva perante a sociedade até o acesso a novos mercados ou recursos. Portanto, é importante analisar criticamente os interesses envolvidos e garantir que as mudanças propostas atendam não apenas aos objetivos empresariais (formação de mão de obra), mas também aos interesses da sociedade como um todo (educação pública, gratuita e de qualidade).

O currículo do Ensino Médio acaba sendo um campo de disputa onde a relação entre educação e trabalhos acabam gerando mais controvérsias (KRAWCYK, 2014).

Essa pseudo busca da eficiência educativa representa o abandono da preocupação com a igualdade em pelo menos duas direções: a primeira é a que estabelece uma cisão entre a inclusão na escola e o direito do cidadão ao conhecimento socialmente construído. O que se quer de uma escola assim pensada, na qual a maioria dos alunos estará o dia todo na instituição, mas pouco vai aprender? Talvez ela seja apenas capaz de conter “crianças e adolescentes inquietos”, afastando-os da rua e das drogas (KRAWCYK, 2014, p. 27).

Há uma preocupação crescente com a qualidade do ensino ir além da presença dos alunos na escola. Questiona-se se a presença dos alunos garante seu aprendizado efetivo. A autora sugere que uma escola que apenas mantém os alunos presentes, sem proporcionar um conhecimento socialmente construído, pode resultar em uma educação superficial e pouco significativa.

Dourado e Oliveira (2009, p. 205) discorrem sobre qualidade:

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Além disso, destaca-se a falta de equidade nesse modelo, que não oferece oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e desenvolvimento intelectual para todos os alunos.

Até chegar no contexto que as novas atualizações na legislação educacional brasileira estão atualmente inseridas, há muito tempo se discutem mudanças que precisavam urgentemente serem realizadas no Ensino Médio.

Outro fator muito discutido na reforma do Ensino Médio se dá a questão do protagonismo juvenil e como este deve ser implementado no currículo não apenas desta etapa, mas da educação básica de uma forma geral, ou seja, o aluno como protagonista do seu

aprendizado deve acontecer desde o alicerce inicial (educação infantil) educacional até a etapa final.

O protagonismo juvenil perpassa pelo eixo da gestão e do currículo, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam que desde os anos 20 existe o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, quando na época o pensamento de Dewey foi utilizado por vários educadores. A participação de jovens, também é marcada na década de 60 quanto às suas participações na gestão da escola, por meio dos grêmios estudantis e envolvimento das famílias.

Na década de 1990, existem indícios documentais, enfatizando a valorização da participação dos estudantes por meio da democratização da gestão, tornando a escola um espaço mais pedagógico, atraente e cheio desafios para os estudantes, desenvolvendo seu progresso intelectual, social, afetivo, democrático e confiável (FERRETI, ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Assim, nos deparamos com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), esta Diretriz é um dos principais meios legais para a propagação do protagonismo juvenil, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) analisam que:

Esse conjunto de circunstâncias indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.

A necessidade premente de uma formação que vá além do aspecto puramente acadêmico, enfatizando a importância da educação para a promoção de valores e atitudes cidadãs. os indivíduos devem ser preparados para enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea de forma autônoma e consciente. Nesse contexto, a formação para a "moderna cidadania" não é apenas uma exigência social, mas uma resposta às preocupações e incertezas dos jovens diante das rápidas mudanças e complexidades do mundo atual, incluindo as transformações no mercado de trabalho.

É atribuído ao estudante o ato de ser protagonista de todo o seu processo, lhe considerando como uma fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Propondo ações de responsabilidades em atos individuais e coletivos, participação ativa na resolução de problemas, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às

diferenças, cooperação, conhecimento e desenvolvimento de habilidades (FERRETI, ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Nesta análise, deve-se pensar que existem grandes diferenças na adolescência de cada indivíduo, que elas não são únicas. A participação de jovens de nível socioeconômico mais baixo acaba gerando uma forma de ser protagonista diferente dos jovens de uma classe social média, por exemplo.

Os jovens com maior dificuldade financeira, acabam desenvolvendo uma certa resiliência quanto a fatores de auxiliar economicamente em casa e na superação das adversidades vividas. Enquanto outros jovens podem estar dispostos a situações economicamente mais diversas socialmente e culturalmente (FERRETI, ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Existe uma grande preocupação no quesito do desenvolvimento da política educacional brasileira, pois este vem se desenvolvendo com grandes influências e intervenções de organismos educacionais como UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, OCDE.

As intervenções e influências de instituições e organizações educacionais, estão espelhadas para que a educação básica se consolide em um tipo de educação que fomente interesses formativos, que acabam por objetivar a formação da responsabilidade dos próprios indivíduos, se respaldando na teoria do capital humano e inspirada na formação de profissionais para atendimento do mercado (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Complementam os autores que:

Podemos inferir, com base na leitura dos autores supracitados, que os organismos internacionais, ao firmarem acordo de cooperação e concederem empréstimos aos países, combinam também o desenvolvimento de propostas baseadas em seus pressupostos. Este não é um processo de mão única, mas combinado com membros, funcionários que se encontram nos processos de negociação com tais organismos. Entendemos que é desse modo que se firmam acordos de cooperação técnica, financeira e ideológica (p.09).

A cooperação internacional entre países e organismos internacionais é uma prática comum, especialmente no contexto econômico e político. No entanto, deve-se reconhecer que esses acordos não são apenas transferências de recursos financeiros, mas muitas vezes incluem imposições de políticas que refletem os interesses dos financiadores. Essa dinâmica de cooperação envolve um processo de negociação, onde questões técnicas e financeiras são discutidas juntamente com aspectos ideológicos e políticos.

A formação de mão de obra adaptada para o mercado, com formas imediatistas são reivindicações características que vêm sendo propostas, pois é por meio deste desenvolvimento

de competências que as habilidades requeridas pelo mercado são implementadas, uma ideia de formação e adaptação para atendimento do mercado na formação do capital humano (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Moura (2013) em seu texto busca uma percepção baseada na escola unitária de Gramsci, no qual o teórico relata que quando se trata de adolescentes, não se deve pautar em uma formação profissionalizante, pois uma formação neste contexto acaba potencializando a unilateralidade.

A escola unitária de Gramsci, deve propor uma formação humanista ou de cultura geral, inserindo os jovens na atividade social e posteriormente depois de um certo grau de maturidade, criação intelectual, prática e autonomia, poderia direcioná-los para orientação e na iniciativa (MOURA, 2013).

Mas, em primeiro lugar, é importante esclarecer a compreensão de Gramsci acerca da formação humanista. Para o autor, o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas se trata de um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base (MOURA, 2013, p. 711).

Destaca-se a importância do trabalho como base educativa e da compreensão da totalidade social. Isso implica que a educação deve proporcionar não apenas conhecimento, mas também habilidades intelectuais e práticas, preparando os sujeitos para uma participação ativa na sociedade.

Para Gramsci, a formação profissional deve ocorrer posterior à educação básica, humanista, geral e cultural. Infelizmente essa discussão, acaba se tornando política e econômica, onde este tipo de educação não é atrativa para os ganhos capitais, no qual os intelectuais orgânicos acabam defendendo e comercializando este tipo de educação profissionalizante, como uma grande solução para todos os problemas educacionais (MOURA, 2013).

É imprescindível dizer que:

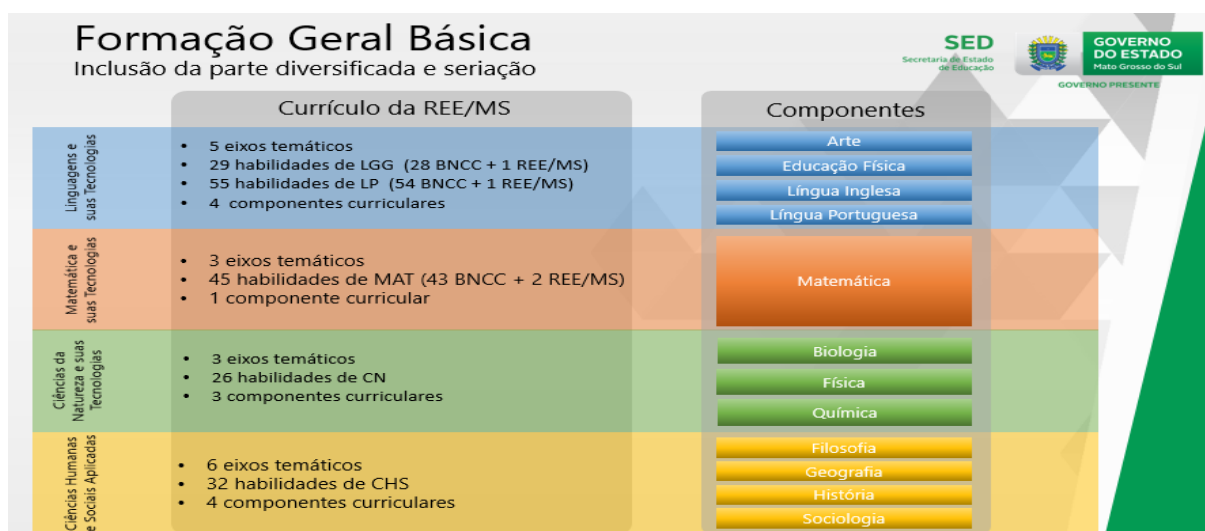
Infelizmente, a falta dessa decisão é coerente com o modelo de sociedade em que se vive, pautada pelo pensamento neoliberal que considera a desigualdade social como elemento indispensável ao fortalecimento dos mercados, já que é ela que potencializa a competitividade, alimento vital do mercado. Compreende-se, portanto, que o caminho para a travessia só poderá ser construído a partir de disputas políticas em meio às contradições do sistema capital (MOURA, 2013, p. 718).

Preocupa-se a grande influência da corrente neoliberal na educação, pois hoje, vivenciamos uma grande intervenção de organizações privadas na educação, na busca e promessa de elevação de resultados, competições das escolas e altos índices de aprovações nos melhores cursos e universidades.

Percebe-se a grande preocupação na geração de resultados, em criar alunos que apenas reproduzam, ao invés de uma formação mais completa e íntegra para o indivíduo, que lhe permita um amplo leque de possibilidades, formação crítica e social dos educandos.

Nessa perspectiva trazendo a discussão para o Estado de Mato Grosso do Sul, segue abaixo o modelo de Formação Integral Básica adotado em toda a rede pública estadual.

Imagem 1: Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul SED/2024



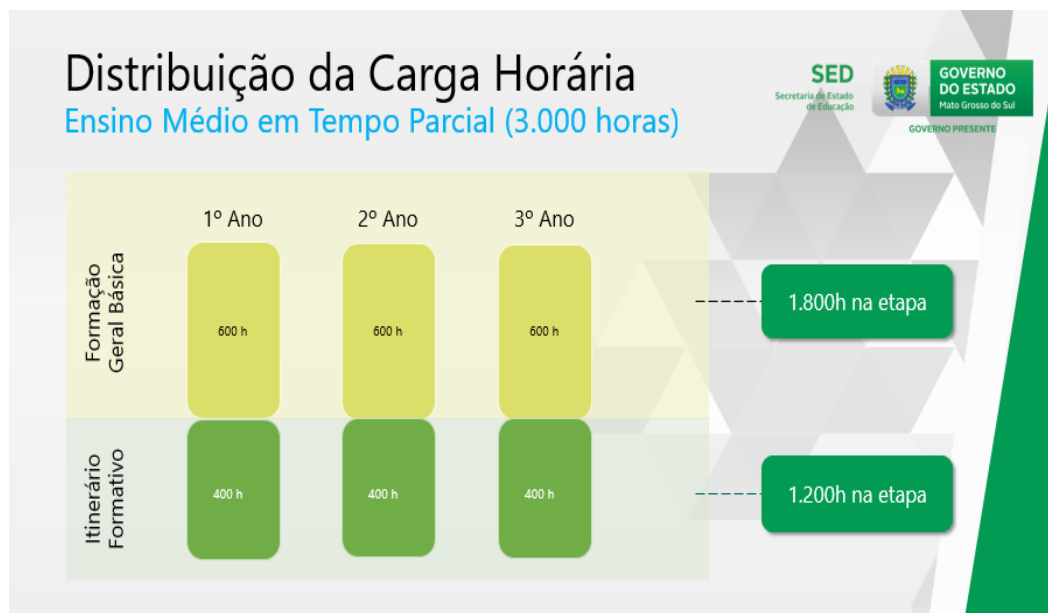
Fonte: SED (2024) Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>.

A formação geral básica é dividida em quatro áreas de conhecimento, dentre elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, estas serão definidas em cada sistema de ensino, articulando-se dentro do contexto histórico, econômico, social, cultural e ambiental de cada comunidade (BRASIL, 2017).

A carga horária anual deverá de forma progressiva, passando de oitocentos horas anuais para mil e quatrocentos horas anuais, os sistemas de ensino precisam oferecer no prazo de cinco anos, ao menos mil horas anuais. No currículo também deverá constar a formação integral do educando, além de um trabalho destinado para a construção do seu projeto de vida, com seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais (BRASIL, 2017).

No estado de Mato Grosso do Sul, estão vigentes duas disposições de carga horária, abaixo segue a descrição de como acontece a distribuição das escolas com carga horária em tempo parcial.

Imagem 2: Distribuição Carga Horária – NEM em Tempo Parcial SED/2024

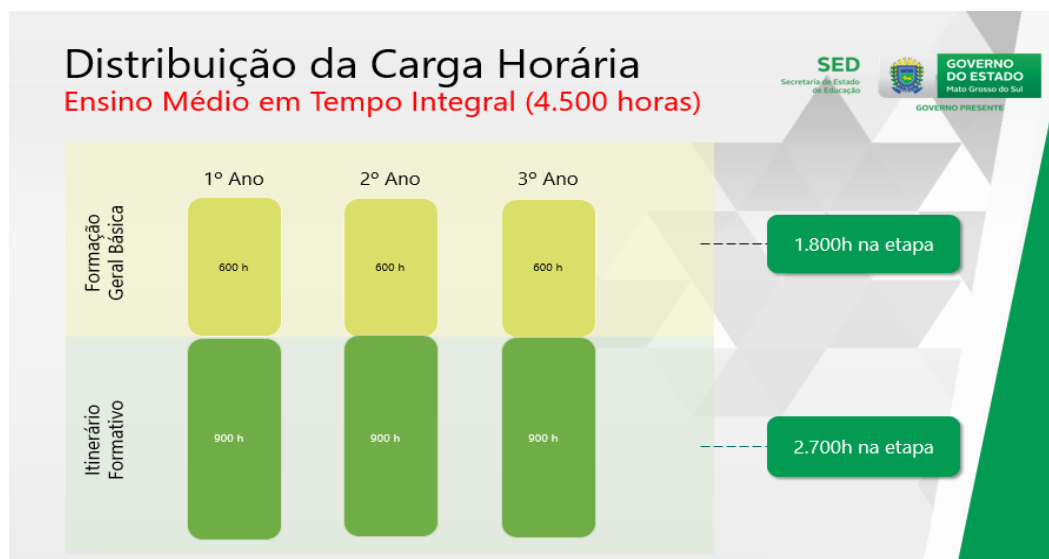


Fonte: SED (2024) Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>.

Assim, a carga horária mínima para escolas de tempo parcial será aumentada de duas mil e quatrocentos horas para três mil horas ao longo de três anos. Desse total, até mil e oitocentas horas serão dedicadas à Formação Geral Básica, enquanto pelo menos mil e duzentas horas serão reservadas aos Itinerários Formativos que representam uma mudança significativa no Ensino Médio brasileiro, introduzida como parte da Reforma do Ensino Médio. Essa flexibilização curricular permite aos estudantes escolherem áreas específicas de estudo de acordo com seus interesses e aspirações pessoais. Esses itinerários proporcionam uma oportunidade para os alunos aprofundarem seus conhecimentos em disciplinas e atividades que estejam alinhadas com seus projetos de vida, seja para o ingresso no ensino superior, no mercado de trabalho ou para outras trajetórias futuras.

Contemplando as escolas em tempo integral, segue abaixo a descrição de distribuição de carga horária dessas escolas:

Imagem 3: Distribuição Carga Horária – NEM em Tempo Integral SED/2024



Fonte: SED (2024) Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>.

Nas escolas de tempo integral, a carga horária é organizada em mil e oitocentas horas para Formação Geral Básica e duas mil e setecentas horas para os Itinerários Formativos, incluindo a Formação Técnica e Profissional.

Importante destacar que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela 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 [...] (BRASIL, 2017).

A Lei supracitada estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio das áreas de conhecimento e dos itinerários formativos devem ser alicerces norteadores nos currículos do Ensino Médio de acordo com a relevância do contexto local e as possibilidades de cada sistema de ensino.

Conforme disposto na Lei 13.415/2017, os itinerários formativos são organizados conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 2: Itinerários Formativos Novo Ensino Médio na Lei 13.415/2017

Itinerários Formativos	Complementam a formação básica com diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.
Ciências da Natureza e suas tecnologias (Itinerários Formativos)	Permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em temas de seu interesse dentro do currículo do ensino médio.
Linguagens e suas Tecnologias (Itinerários Formativos)	Permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em temas de seu interesse dentro do currículo do ensino médio.
Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Itinerários Formativos)	Permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em temas de seu interesse dentro do currículo do ensino médio.
Matemática e suas tecnologias (Itinerários Formativos)	Permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em temas de seu interesse dentro do currículo do ensino médio.
Formação Técnica e Profissional (Itinerários Formativos)	Permite aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em temas de seu interesse dentro do currículo do ensino médio.

Fonte: elaborada pela autora com base na Lei n. 13.145/2017.

Os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017, são organizados de modo a proporcionar flexibilidade e diversificação no Ensino Médio. Definindo que esses itinerários devem ser estruturados em cinco áreas principais: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. As escolas têm a autonomia para ofertar diferentes combinações desses itinerários, adaptando-os às demandas locais e às capacidades da comunidade local.

É por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento norteador do currículo do Ensino Médio, que se busca no seu contexto definir os conjuntos de aprendizagens que os alunos precisam desenvolver ao longo do Ensino Médio.

A BNCC foi publicada em 2018, o documento trouxe muitas provocações, pois se somos considerados uma sociedade democrática, a efetivação deste ato deveria ter sido oportunizada para discuti-la.

A BNCC está vinculada em sua formação com organismos internacionais (UNESCO, OECD, Banco Mundial, OEA) no direcionamento do neoliberalismo⁴, pois a reforma do Ensino Médio alinhada a BNCC que acaba atenuando a desigualdade educacional que geram impactos diretos na formação da juventude (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Pode-se dizer que:

Entendemos que a BNCC deve ser lida e analisada por todos os professores e pesquisadores que se interessam pelo ensino médio, já que traz elementos novos dentro de uma antiga proposta: a formação que privilegia o mercado. Para nós, embora se refira ao ensino médio, essa política se alinha a um conjunto de ações e a outras políticas, pois define os componentes curriculares obrigatórios, é parâmetro para a definição de formação inicial e continuada de docentes, é ligada à produção de material didático e é referência à política nacional de avaliação, constituindo-se, portanto, a nosso ver, como de interesse de todos os educadores (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 7).

Retornando ao histórico da BNCC, ela foi apresentada inicialmente pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, como um documento que estava se inspirando em diversas experiências mundiais mais avançadas. Visando as aprendizagens essenciais e assegurando os direitos de aprendizagem (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Ou seja, a Base tem como expectativa:

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018a, p. 5).

A BNCC pretende garantir o direito à aprendizagem e a busca do desenvolvimento de competências gerais, consideradas aprendizagens essenciais desde a educação infantil ao Ensino Médio, entre essas competências são apresentadas uma ampla diversidade educativa: educação inclusiva, sociedade democrática, posicionamento ético, resolução de problemas, protagonismo juvenil, projeto de vida e diversidade (BRASIL, 2018).

⁴ O neoliberalismo é uma abordagem política, econômica e social que enfatiza a redução da intervenção do Estado na economia e na vida social, favorecendo a livre iniciativa, o livre comércio e a desregulamentação dos mercados.

Na época de sua divulgação, discutia-se que a Base seria uma política que iria amparar o avanço da educação brasileira, no entanto sustentar tal ideia estaria sendo difícil quando o conteúdo era disparado para manifestação públicas. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) justificam que apenas indivíduos comprometidos com essa política não estariam percebendo as fragilidades.

Ainda em 2018 na Comissão Bicameral⁵ Conselho Nacional de Educação, grande parte dos participantes teceram críticas à hierarquização dos componentes, sobre os itinerários formativos e a formação docente (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Inicia-se um processo de mobilização dos professores da educação básica, ensino superior, estudantes e entidades estudantis, num momento de denúncia quanto ao desmonte que a educação brasileira estaria sofrendo. Pois a reforma do Ensino médio e da implementação da BNCC existia uma promessa de educação de qualidade, com liberdade de escolha e definição do seu projeto de vida, por meios dos itinerários formativos (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Os autores ainda ressaltam que:

Os elementos apresentados deixam claro que a trajetória da BNCC merece ser aprofundada e conhecida pelos educadores que vão implementar as alterações curriculares nas escolas, porque tais elementos se entrelaçam a interesses formativos que visam à manutenção da educação desigual, em conformidade com o projeto societário neoliberal (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 8).

Os elementos da BNCC estão profundamente relacionados a interesses formativos que sugerem uma continuidade na desigualdade educacional, em sintonia com um modelo societário neoliberal. Levantando hipótese de que as diretrizes curriculares propostas podem estar sujeitas a interesses políticos e econômicos particulares, prejudicando a promoção de uma educação que seja verdadeiramente equitativa e inclusiva.

As competências que são expostas na BNCC (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, reportório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado) principalmente no que toca o Ensino Médio, estão alinhadas ao que determina a OCDE para o desenvolvimento da educação, por meio de uma inspiração capitalista, na busca de um modelo de formação e um modelo de escola.

⁵Uma comissão bicameral é um tipo de comissão parlamentar composta por membros de ambas as câmaras de um legislativo bicameral, ou seja, de um sistema legislativo que possui duas casas ou câmaras legislativas. Geralmente, essas comissões são formadas por membros tanto da câmara baixa (como a Câmara dos Deputados) quanto da câmara alta (como o Senado) do parlamento (CONGRESSO NACIONAL, 2024).

Pode-se afirmar que:

[...] a presença de uma política minimalista para o ensino médio, voltada à formação de capital humano, mediante o desenvolvimento de competências, política esta que define a função utilitária da escola e o lugar que os estudantes deverão ocupar na estrutura social para a perpetuação da exploração econômica. Essa tendência minimalista, como vimos, ganhou terreno na reforma educacional dos anos 1990 (KOEPSSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 10).

Segundo os autores, essa abordagem utilitária reduz a função da escola à preparação dos estudantes para atender às necessidades do mercado de trabalho, desenvolvendo competências específicas que favorecem a eficiência econômica. Isso, argumenta o autor, perpetua a exploração econômica ao preparar os estudantes para ocupar posições que mantêm a hierarquia e as desigualdades sociais, reforçando o status quo em vez de promover uma educação emancipadora e igualitária.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p.12) relatam que “Tal condição é imprescindível para que o segmento jovem assuma os fracassos como determinantes de suas próprias “escolhas”, de forma que as relações de produção material fiquem intocáveis no atual regime de acumulação do capitalismo”.

Para o Ensino Médio, a BNCC preza as competências gerais da educação básica. As aprendizagens essenciais estão devidamente organizadas por área de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

Cada área de conhecimento terá suas competências específicas, conforme demonstra a tabela abaixo.

Quadro 3: Competências gerais das áreas de conhecimento com base na BNCC

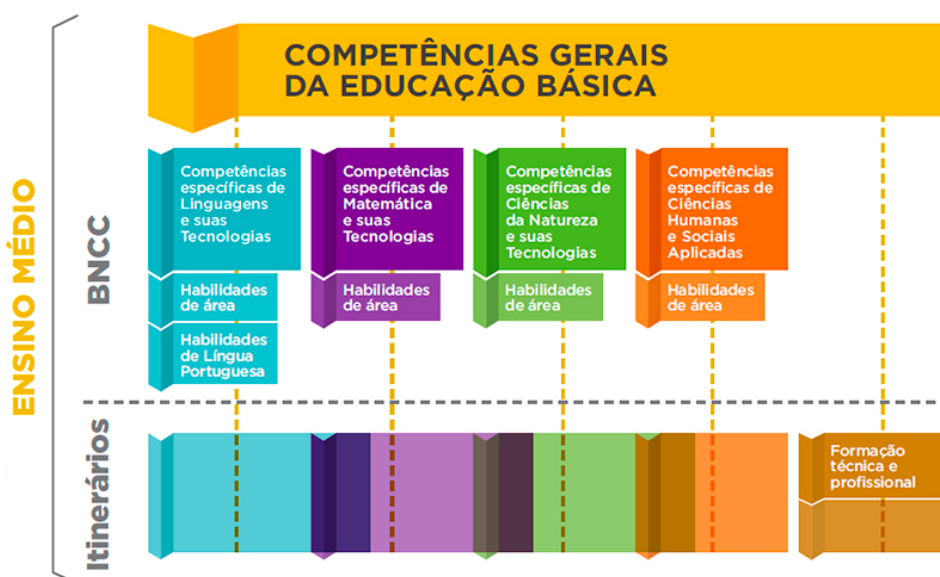
Área de Conhecimento	Competências
Linguagens	Compreender como diversas linguagens e práticas culturais operam e aplicar esses entendimentos na interpretação e criação de discursos. Utilizar uma variedade de linguagens para assumir o protagonismo e exercer a autoria tanto em nível individual quanto coletivo.

Área de Conhecimento	Competências
Ciências da Natureza	Reconhecer as Ciências da Natureza como uma construção humana e compreender que o conhecimento científico é sujeito a revisões e atualizações ao longo do tempo. Investigar e elucidar atributos, fenômenos e mecanismos presentes no ambiente natural, social e tecnológico.
Ciências Humanas	Compreender procedimentos em variados contextos e períodos. Engajar-se em discussões públicas de maneira crítica e cordial.
Matemática	Reconhecer a Matemática como ciência humana e viva. Desenvolver raciocínio lógico e capacidade de argumentação.

Fonte: elabora pela autora conforme disposto na BNCC (2018).

Articuladas as competências relativas ao ensino fundamental, realizando as adequações que são necessárias para as especificidades do Ensino Médio. Relativo a cada uma dessas competências, estão descritas as habilidades a serem desenvolvidas na etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Imagem 4: Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC (2018)



Fonte: Imagem extraída Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A proposta de estabelecer competências específicas para cada área do conhecimento enfrenta desafios e críticas. Embora seja importante adaptar as competências para as

particularidades das áreas de conhecimento garantindo sua relevância e adequação às necessidades dos estudantes nessa fase, há preocupações sobre a consistência e coerência que são estabelecidas. Além disso, a descrição detalhada das habilidades a serem desenvolvidas pode resultar em uma abordagem prescritiva, limitando a flexibilidade e autonomia dos professores na elaboração de seus planos de ensino. É preciso garantir que essa abordagem não restrinja a diversidade de experiências educacionais e as diferentes necessidades dos estudantes.

Inicia-se um processo para uma noção ampliada e plural das juventudes, buscando entender as culturas juvenis e suas singularidades, na busca de reconhecer os jovens como sujeitos ativos e protagonistas da sociedade.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (grifos do autor) (BRASIL, 2018, p. 453).

No intuito de formar jovens críticos, criativos, autônomos e responsáveis, as escolas precisam garantir aprendizagens necessárias para enfrentamento da realidade, o mundo precisa ser apresentado como um campo aberto para investigar e interferir nos seus processos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais. Os jovens precisam de um sentimento de motivação para reflexões de novos contextos e criação de um novo mundo.

Para atendimento da formação geral que são indispensáveis para a formação do cidadão e a inserção ao mundo do trabalho, a escola necessita estar devidamente comprometida com a formação geral alinhado ao projeto de vida dos estudantes. A garantia em dar continuidade aos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, também é de extrema importância na continuidade do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Na busca de atingir essas finalidades e com a certeza de que todos os estudantes podem aprender a alcançar seus objetivos, a escola que acolhe as juventudes deve garantir: favorecimento da atribuição dos sentidos às aprendizagens; garantir o protagonismo dos alunos e sua autonomia pessoal; valorização dos papéis sociais desempenhados pelos jovens; assegurar tempo e espaços para reflexão sobre suas experiências e atividades para valorização do conhecimento; promoção da aprendizagem colaborativa; estimular atitudes cooperativas para enfrentamento dos desafios (BRASIL, 2018).

Neste caso, essas experiências devem favorecer a preparação básica para o trabalho e cidadania, a BNCC, em seu texto, garante que não pretende ter uma profissionalização precoce ou precária para os jovens brasileiros, na busca da necessidade imediata do mercado. O projeto pretende desenvolver competências que possibilitem aos alunos um protagonismo ativo, crítico e responsável, em um mundo que está cada vez mais complexo, onde o aluno deve buscar seu projeto de vida para se adaptar às flexibilidades e condições posteriores (BRASIL, 2018).

Aranda (2004, p. 112) destaca pontos contraditórios que ousam fortalecer uma educação apenas para o mercado e não para a vida dos sujeitos.

E destaca pontos que permitem perceber a força da educação, mas não sob qualquer concepção, e, sim, sob uma concepção crítica, o que indica não entender a educação como determinante principal das transformações sociais, mas que depende de outros fatores sociais, como valorizar o profissional de educação, ter os recursos necessários para fazer uma educação de qualidade social⁶.

Com as palavras da autora:

Isso não significa entender a educação como determinante principal das transformações sociais e nem pensar que seja determinada unidirecionalmente pela estrutura social, como o fez a concepção crítico-reprodutivista. Esta afirma a impossibilidade de compreensão da educação, a não ser a partir dos condicionantes sociais, denunciando o caráter ideológico da escola de estar a serviço da justificação e da manutenção de uma sociedade de classes. Nesse sentido, põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes.

A visão restrita que atribui à educação o papel principal nas transformações sociais e enfatiza o viés ideológico da escola ao legitimar a estrutura de classes dominantes. Indica que a educação não é apenas um reflexo das estruturas sociais, mas sim uma instituição que perpetua e valida as relações de poder estabelecidas.

Para atender às diversas demandas de formação no Ensino Médio, é discutido uma revisão da estrutura curricular atualmente em vigor para essa etapa da Educação Básica.

Referente a estrutura curricular, as novas adaptações apontam que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis,

⁶ Ao buscar uma gestão da educação de qualidade social de modo a possibilitar a todos o bem-estar social, a igualdade e a liberdade para além dos direitos civis, ou seja, fazer acontecer uma educação para a cidadania como um direito, fica reafirmada a participação política como possível para o exercício da cidadania defendida, cuja base é a cidadania ampliada e não a cidadania plena. Apenas ampliar é pouco quando se tem como propósito a plenitude (ARANDA, 2009, p. 176).

do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018).

A nova estruturação do Ensino Médio organiza as disciplinas por área de conhecimento, na busca de uma referência direta a todos os componentes, prevendo a oferta de variados itinerários formativos, para aprofundamento acadêmico ou para formação técnica ou profissional. O documento também busca adotar a flexibilidade como fundamento da organização curricular, permitindo a construção de currículos e propostas que atendam adequadamente às individualidades locais (BRASIL, 2018).

Outro destaque importante no Novo Ensino Médio é a influência do protagonismo e da autoria para suporte de uma construção nos projetos de vida dos estudantes, na busca de ser um eixo central que a escola poderá organizar suas práticas.

A BNCC aponta que:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018).

Os currículos acabam reorientados por meio da formação geral e dos itinerários formativos. A formação geral básica, precisa garantir as aprendizagens essenciais que são estabelecidas pela BNCC, em contrapartida os itinerários formativos devem possibilitar a opção de escolha por parte dos estudantes e podem ser estruturados por área de conhecimento, e/ou formação técnica ou profissional (BRASIL, 2018).

Atualmente no Estado do Mato Grosso do Sul, por meio da Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024, optou-se por organizar os seus componentes curriculares conforme está disposto nos quadros abaixo.

**Quadro 4: Matriz Curricular Ensino Médio-Parcial de acordo com a
Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA									
Áreas de Conhecimento		Unidades Curriculares		1º Ano	2º Ano	3º Ano			
Matemática e suas Tecnologias		Matemática		3	3	2			
Linguagens e suas Tecnologias		Língua Portuguesa		3	3	2			
		Arte		1	1	1			
		Educação Física		1	1	1			
		Língua Inglesa		1	1	1			
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Biologia		2	1	2			
		Física		1	2	2			
		Química		2	2	1			
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Filosofia		1	1	1			
		Geografia		1	1	2			
		História		1	1	2			
		Sociologia		1	1	1			
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica		Semanal em h/a		18	18	18			
		ETAPA EM HORAS		200					
Percurso Profissional									
		Unidade Curricular Profissional I		2	2	2	2	2	2
		Unidade Curricular Profissional II		2	2	2	2	2	2
		Unidade Curricular Profissional III		1	1	1	1	1	1
Total de Carga Horária do Percurso Profissional		Semanal em h/a		10	10		10		
		Anual em h/a		400	400		400		
		Anual em Horas		333,3	333,3		333,4		
		Etapa em Horas		1.000					
CARGA HORARIA TOTAL DA ETAPA EM HORAS				3.000					

Fonte: Quadro extraído da Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024.

No âmbito Novo Ensino Médio, a matriz curricular em tempo parcial foi concebida para proporcionar uma formação abrangente aos estudantes, mesmo diante de uma carga horária reduzida em comparação ao modelo integral. Esta matriz é composta por duas partes principais: a formação geral básica e os itinerários formativos. A formação geral básica engloba os campos tradicionais do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, garantindo que todos os alunos adquiram uma base de conhecimentos essenciais e compartilhados. Por sua vez, os itinerários formativos possibilitam que os estudantes se aprofundem em áreas específicas de interesse.

**Quadro 5: Matriz Curricular Ensino Médio – Integral de acordo com a
Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					
Áreas de Conhecimento		Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Matemática e suas Tecnologias		Matemática	3	3	2
Linguagens e suas Tecnologias		Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Biologia	2	1	2
		Física	1	2	2
		Química	2	2	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Filosofia	1	1	1
		Geografia	1	1	2
		História	1	1	2
		Sociologia	1	1	1
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica		Semanal em h/a	18	18	18
		Anual em h/a	720	720	720
		Anual em Horas	600	600	600
		Etapas em Horas	1.800		
ITINERÁRIO FORMATIVO PROPEDEÚTICO					
Parte Comum	Núcleo de Integração e Recomposição das Aprendizagens	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
		Língua Portuguesa - RA	3	3	3
		Matemática - RA	2	2	2
		Língua Espanhola	2	2	1
		Literatura e Produção Textual	3	3	3
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo	Semanal em h/a	10	10	9
		Anual em h/a	400	400	360
		Anual em Horas	333,3	333,3	300
Etapas em Horas		966,6			
Parte Flexível	Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Projeto de Vida	2	2	2
		Estudo Orientado	2	2	2
		Eletiva	2	2	2
		Unidade Curricular I	2	2	2
		Unidade Curricular II	2	2	2
		Unidade Curricular III	2	2	2
		Laboratório de Língua Estrangeira	-	-	1
	Totais de Cargas Horárias do Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Semanal em h/a	12	12	13
		Anual em h/a	480	480	520
		Anual em Horas	400	400	433,4
		Etapas em Horas	1.233,4		
ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONAL					
Parte	Núcleo de Integração e Recomposição das Aprendizagens	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
		Língua Portuguesa - RA	2	2	2
		Matemática - RA	2	2	2
		Língua Espanhola	2	2	1
		Literatura e Produção Textual	2	2	2

Comum	Totais de Cargas Horárias do Percorso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Semanal em h/a	8	8	7
		Anual em h/a	320	320	280
		Anual em Horas	266,6	266,7	233,3
		Etapa em Horas	766,6		
Parte Flexível	Percorso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Projeto de Vida	1	1	1
		Unidade Curricular I	1	1	1
		Unidade Curricular II	1	1	1
		Unidade Curricular III	1	1	1
		Laboratório de Língua Estrangeira	-	-	1
	Percorso Profissional	Unidade Curricular Profissional I	4	4	4
		Unidade Curricular Profissional II	4	4	4
		Unidade Curricular Profissional III	2	2	2
	Totais de Cargas Horárias do Percorso Profissional	Semanal em h/a	14	14	15
		Anual em h/a	560	560	600
		Anual el Horas	466,7	466,7	500
		Etapa em Horas	1.433,4		
		Carga horária Total da Etapa em Horas	4.000		

Fonte: Quadro extraído da Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024.

A matriz curricular do Novo Ensino Médio em escolas de tempo integral é fundamentada na promessa de proporcionar uma educação mais integral e diversificada preparando os jovens para os desafios contemporâneos. A matriz integral visa fomentar o protagonismo dos estudantes e apoiar a construção de seus projetos de vida. A extensão da carga horária busca promover uma imersão mais profunda nas áreas de conhecimento, na tentativa de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma base sólida e a itinerários formativos que os preparem para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

Os itinerários formativos precisam considerar a realidade de cada localidade, as necessidades da comunidade escolar, recursos físicos, materiais humanos, entre outros. Na percepção do BNCC, isso precisa ocorrer para propiciar aos estudantes diversas possibilidades para construir seus projetos de vida e se integrar ao mundo do trabalho. Os itinerários precisam garantir a apropriação dos procedimentos cognitivos e o utilizar de diferentes metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018).

2.2 A implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nas escolas da cidade de Dourados

O Mato Grosso do Sul, estado localizado na região Centro-Oeste do Brasil, é reconhecido por sua diversidade cultural, evidenciada por influências indígenas, paraguaias e

bolivianas. Sua economia diversificada destaca-se na agricultura, pecuária e indústria, com notável produção de soja e carne bovina.

Tabela 1: Dados Escolares Ensino Médio no Brasil

LOCAL	MÁTRICULAS NO NEM (2023)	ESCOLAS
BRASIL	7.700.000	28.933
MATO GROSSO DO SUL	110.176	343
DOURADOS	6.941	24

Fonte: elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O estado de Mato Grosso do Sul tem o propósito de implantar o Novo Ensino Médio em toda a Rede Estadual de Ensino – REE/MS, conforme citação extraída do Documento implantador:

O objetivo central do PLI é estabelecer um panorama geral da REE/MS e, a partir dele, definir as ações necessárias aos diversos setores da SED/MS e da REE/MS para a implementação do NEM. Por fim, o PLI traz uma matriz de indicadores para o acompanhamento da execução dessas ações (SED, 2022).

A partir da efetivação da legislação da Portaria MEC n. 649/2018 que passou a instituir o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Imagem 5: Capa de Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS



Fonte: Imagem extraída Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS (SED/MS, 2020)

Este Plano busca dar suporte para as unidades federativas no cumprimento das leis e das demandas referente ao novo ensino, nesta perspectiva a Secretaria do Estado de Mato

Grosso do Sul – SED/MS, por meio da Resolução/SED n. 3.776/2020, cria o Comitê Estadual de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio com o objetivo de acompanhamento, execução do Plano de Implementação-PLI, definindo ações necessárias para a implementação do NEM, o PLI também traz consigo uma matriz com indicadores para acompanhamento destas ações.

No Plano de Implementação está descrito que toda a implementação aconteceu de maneira participativa e colaborativa, enfatiza que o PLI buscou escutar a comunidade escolar na garantia de uma gestão democrática para todos os estudantes do Novo Ensino Médio.

Como objetivos e metas gerais a REE/MS pensou na organização de implementação com as seguintes ações.

Assim, com a definição dos objetivos gerais:

Divulgar e realizar o lançamento da Proposta Curricular para o Ensino Médio que contemple a BNCC e itinerários formativos; 2. Selecionar escolas-piloto para implementar a carga horária mínima e a flexibilização curricular; 3. Implementar a Proposta Curricular nas escolas-piloto; 4. Implementar a Proposta Curricular em todas as escolas da REE/MS (SED, 2022, p. 10).

A partir dos objetivos, estabeleceu-se as metas:

Implementar o Currículo de Referência de MS, etapa Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, até dezembro de 2021; 2. Oferecer um catálogo com, no mínimo, 10 Unidades Curriculares, por Área de Conhecimento, em 2021, para as escolas formarem os Itinerários. Em 2022, disponibilizar, no mínimo, 24 Unidades Curriculares por Área de Conhecimento; 3. Oferecer Formação Continuada aos professores da REE/MS em 2021; 4. Ampliar a carga horária das Escolas de Ensino Médio para, no mínimo, 1.000 horas anuais (SED, 2022, p. 10).

Tabela 2: Projeções Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – REE/MS

A)	2020	31% das unidades escolares
B)	2021	42% das unidades escolares
C)	2022	100% das unidades escolares

Fonte: elaborado pela autora com informações do Plano de Implementação do MS.

A tabela 2 demonstra uma projeção de como o Plano de Implementação é organizado para sua efetivação em todo o estado de Mato Grosso do Sul. A perspectiva era iniciar em menos de 50% das escolas no ano de 2020 e atingir 100% de escolas com Novo Ensino Médio no ano de 2022. Tendo em vista que a Lei do NEM foi sancionada em 2017, o estado iniciou a prática em suas escolas estaduais três anos depois.

Em contrapartida da proposta de estruturação do Governo Federal (BRASIL, 2021) que previa outra forma de implementação gradual, conforme descrito abaixo:

- 2022 - Implementação dos referenciais no 1º ano do Ensino Médio;
- 2023 - Implementação dos referenciais no 1º ano e 2º ano do Ensino Médio;
- 2024 - Implementação em todos os anos do Ensino Médio;
- 2022 a 2024 – Monitoramento da implementação e das formações continuadas realizadas nas escolas.

Para um melhor conhecimento e aprofundamento referente a REE/MS é necessário dizer que é composta por 343 escolas que são distribuídas em 79 municípios, no qual para o atendimento de uma expectativa de 97 mil estudantes são estipulados mais de 5 mil professores em diversas áreas de conhecimento.

O Plano de implementação busca organizar toda a sua estruturação a partir do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – (ProBNCC). O programa auxiliará os estados, municípios e do Distrito Federal mediante a elaboração dos seus currículos devidamente alinhados à BNCC.

O ProBNCC, pretende apoiar as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação em todo o processo de elaboração, revisão e implementação dos currículos devidamente alinhados à BNCC, no qual este foi alterado pela Portaria Mec n. 756, de 3 de abril de 2019 para inserir ao programa as especificidades do currículo do Ensino Médio.

Assim, buscaria os seguintes atendimentos:

De acordo com o documento orientador do ProBNCC, a equipe técnica responsável pela realização das ações de Implementação da BNCC, na etapa do Ensino Médio, será formada observando os critérios gerais de seleção. A composição da equipe técnica de Mato Grosso do Sul terá os seguintes perfis:

- 2 Coordenadores Estaduais, sendo 1 Consed e 1 Undime;
- 2 Articuladoras do Conselho Estadual de Educação;
- 1 Coordenador de Etapa;
- 4 Coordenadores de Área;
- 18 Redatores Formadores de Currículo;
- 1 Articulador de Itinerário de FTP;
- 1 Articulador de Itinerário Propedêutico;
- 1 Articulador entre Etapas (SED, 2020, 31)

Quanto às formações continuadas, por meio da Lei n. 13.415/2017 o estado precisaria a partir do ano de 2019 organizar e replanejar o seu processo de formação, alinhados aos objetivos da reforma do Ensino Médio, que como já apresentado busca a formação integral do estudante, por meio de habilidades e competências nas áreas específicas de conhecimento, estando alinhadas aos desafios propostos na atualidade e a inserção de itinerários formativos.

A partir disso, a SED/MS por meio da Coordenadoria de Formação Continuada de Professores - CFOR busca promover formações aos professores do Ensino Médio alinhados ao seu calendário escolar, no qual as formações específicas para o NEM, devem ser desenvolvidas com especialistas e estruturadas por um planejamento estratégico.

Além disso, as formações objetivam priorizar um currículo integral centralizado na formação humana vinculado à ciência, cultura, tecnologia e ao trabalho. Assim, são apresentadas, a seguir, propostas de execução para que se possa alcançar uma formação continuada dos professores, visando o ensino-aprendizagem do estudante vinculado às mudanças da Reforma do Ensino Médio na REE/MS (SED, 2020, p. 33).

No papel o PLI também buscou envolver a comunidade escolar neste processo de estruturação e implementação, este processo conforme cita o documento ocorreu por meio da gestão democrática, inserindo vários segmentos da comunidade como, pais, professores, alunos e funcionários.

No município de Dourados, a Rede Estadual de Educação conta com 25 escolas, sendo distribuídas da seguinte forma: 3 centros de formação, 18 escolas na zona urbana e 4 escolas na zona rural. De acordo com o mapeamento de informações do NEM, todas ofertam o Novo Ensino Médio.

As escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul nesse ano de 2024 também receberam como documento norteador “Diretrizes Pedagógicas Escolar” no documento são encontradas orientações quanto a: organização da rede, educação especial, planejamento e matriz curricular, calendário escolar, atividade pedagógicas complementar, recuperar para avançar, assessoramento pedagógico, plano de recomposição de aprendizagem, demandas do cotidiano escolar e Projeto Político Pedagógico.

Segundo a SED (2024) o documento foi elaborado Superintendência de Políticas Educacionais, que tem como objetivo por meio de estratégias e orientações alinhar a qualidade do sistema educacional durante o ano letivo.

Referente ao Ensino Médio o documento norteador PLI registra que no estado do MS que as matrizes curriculares que estarão organizadas pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos que serão implementados em diferentes formatos, conforme disposto abaixo:

[...]A Rede oferta itinerários formativos propedêuticos, que proporcionam aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, preparando-os para o ingresso no ensino superior e com o objetivo de fortalecer as aprendizagens, contribuindo para uma formação mais sólida e

abrangente. A REE-MS também oferta itinerários formativos de qualificação profissional, que tem como objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho, proporcionando habilidades práticas e conhecimentos específicos em diversas áreas. Tais itinerários visam atender às demandas do mundo contemporâneo, promovendo a inserção qualificada dos jovens no cenários profissional (SED, 2024, p. 9).

A Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul oferece itinerários formativos propedêuticos, que são destinados a proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) preparando-os para o ingresso no ensino superior e fortalecendo as aprendizagens para uma formação mais sólida e abrangente. Além disso, a REE-MS também oferece itinerários formativos de qualificação profissional, cujo objetivo é preparar os estudantes para o mundo do trabalho, proporcionando habilidades práticas e conhecimentos específicos em diversas áreas.

Os desafios e perspectivas presentes no NEM vão de encontro com a atuação do coordenador pedagógico na Implementação do NEM na REE/MS. Neste cenário dinâmico, o papel do coordenador pedagógico emerge como crucial na articulação entre políticas educacionais e práticas escolares, garantindo a efetivação dos princípios e diretrizes propostos. Diante da complexidade deste processo, é essencial explorar como as diretrizes nacionais se convergem com as demandas locais, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas da comunidade escolar.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PRESENTES NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REE/MS: O FOCO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar desafios e perspectivas presentes na atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio.

O capítulo retrata a percepção de Coordenadores Pedagógicos, mostrando que na atuação desse profissional da educação no acompanhamento, planejamento e avaliação do Novo Ensino Médio muitos desafios são colocados na mesa, mesmo frente às perspectivas de alcançar uma qualidade socialmente referenciada nas suas ações, voltada para o ser humano e não para o mercado de trabalho.

E, ainda, sempre na busca de um fazer cuja base tenha como fundamento uma gestão democrática, pautada na participação, no acolhimento, na igualdade com justiça social.

Nessa direção, a organização do capítulo inicia com a descrição da Rede Estadual de Ensino no Município de Dourados; na sequência, traz as percepções de atuação dos coordenadores pedagógicos que estão frente a gestão do Novo Ensino Médio.

O capítulo finaliza mostrando as possibilidades de resposta ao problema da pesquisa que materializou, por meio desta Dissertação, uma síntese ao questionamento que segue: Como se dá a atuação da coordenação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual situadas no Município de Dourados-MS?

3.1 A Rede Estadual de Ensino do Município de Dourados-MS

O município de Dourados está localizado na Região Centro-Oeste do país, na parte sul do estado de Mato Grosso do Sul. Está situado a 220 km da capital do estado, cidade de Campo Grande e a 120 km da fronteira com o Paraguai.

Pelo Censo do IBGE, em 2018, o Município tinha aproximadamente 220.965 mil habitantes e é considerado a segunda do estado de MS (DOURADOS, 2023). Para uma compreensão de sua localização, segue o mapa situando-o no contexto do estado.

Imagem 6: Mapa do Município de Dourados



Fonte: Google Maps (2024).

A economia do Município gira em torno da agropecuária, também é um forte polo do comércio e indústria. Importante ressaltar que Dourados é referência no quesito de prestação de serviços atendendo um total de 38 municípios que cercam a região da Grande Dourados, que inclui a cidade de Dourados, municípios circunvizinhos, Cone-Sul, Vale do Ivinhema e fronteira, entre os serviços mais procurados estão o médico-hospitalar, devido a infraestrutura apresentada (DOURADOS, 2023).

Fator importante para a história e cultura de Dourados é que o Município possui a maior área indígena que fica localizada em perímetro urbano no Brasil, conhecida popularmente como Reserva Indígena de Dourados, possui extensão de 3.539 hectares e população aproximada de 15.023 indígenas. São três etnias predominantes na Reserva Indígena, sendo elas: Kaiowá, Guarani e Terena (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021).

Dourados é destaque na educação superior por ser considerado um polo educacional e universitário conhecido como “Cidade Universitária”. Entre as maiores universidades da cidade, destacam-se: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Faculdade Anhanguera (DOURADOS, 2023).

No contexto da Educação Básica, nos níveis denominados Educação Infantil e Ensino Fundamental, que segundo a LDB 9394/1996, a oferta fica a cargo do Sistema Municipal de Ensino, mais precisamente a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino possui 45 escolas, distribuídas na zona urbana e na zona rural, totalizando 24 mil alunos, além de mais de 38 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) que contabilizam um atendimento de cerca de 7000 mil crianças (SEMED, 2023).

O Ensino Médio (e do 6º ao 9º na do Ensino Fundamental, também seguindo a LDB 9394/1996) fica a cargo do estado, tendo como coordenação a Secretaria de Estado de Educação (SED). No estado de Mato Grosso do Sul, há um total de 354 escolas estaduais, que estão localizadas em todos os seus 79 municípios, destas, 24 escolas estão localizadas no município de Dourados. O quadro que segue mostra nominalmente as Escolas Estaduais de Dourados.

Quadro 6: Escolas da Rede Estadual localizadas em Dourados

Nº.	Nome da Escola	Quantitativo de Alunos
01	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados - CEEJA /MS	1941
02	Centro Estadual de Educação Profissional Professora Evanilde Costa da Silva	229
03	Escola Estadual Abigail Borralho	328
04	Escola Estadual Antônia da Silveira Capile	295
05	Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja	321
06	Escola Estadual Castro Alves	1066
07	Escola Estadual Floriano Viegas Machado	1085
08	Escola Estadual Indígena de <i>Guateka</i> - Marçal de Souza	669
09	Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira	779
10	Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira	586
11	Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo	771
12	Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso	881
13	Escola Estadual Pastor Daniel Berg	452
14	Escola Estadual Presidente Getúlio Dorneles Vargas	442
15	Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	1604
16	Escola Estadual Presidente Vargas	1893
17	Escola Estadual Professora Floriana Lopes	564
18	Escola Estadual Professor Alício Araujo	762
19	Escola Estadual Professor Celso Muller do Amaral	689
20	Escola Estadual Professor José Pereira Lins	490
21	Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso	564
22	Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira	330
23	Escola Estadual Vereador Moacir Djalma Barros	935
24	Escola Estadual Vilmar Vieira Matos	1427

Fonte: organizado pela autora com base no site: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/> (SED, 2024).

Cabe destacar que atualmente todo quantitativo de 24 escolas estão com o NEM seja ela parcial ou integral, das 24 escolas, 6 oferecem atendimento em tempo integral.

Em Dourados o setor responsável da SED pelo acompanhamento das escolas é o CRE/5 (Coordenadoria Regional de Educação). A CRE/5 desempenha um papel fundamental no monitoramento, assessoramento e coordenação nos municípios sob sua jurisdição, entre eles, a cidade de Dourados, fornecendo ao Órgão Central/SED informações essenciais para garantir a implementação das políticas públicas educacionais (SED, 2024).

De acordo com o Decreto Estadual 14.592, de 31 de outubro de 2016, fica estabelecido que “Art. 1º - A Secretaria de Estado de Educação (SED), órgão integrante das Estruturas Finalísticas de Gestão da Administração Direta do Poder Executivo Estadual, tem como finalidade a gestão do processo de execução da política educacional no Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

A SED tem o papel de formular as políticas educacionais do Estado, estabelecimento e definições de metas governamentais voltadas para a educação, desenvolver e elaborar planos, programas, projetos e atividades educacionais, no qual sua gestão será intermediada pelas suas unidades orgânicas e de mecanismos da sua estrutura (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

Conforme está descrito no Plano Estadual de Educação (2014-2024):

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo, com a participação das seguintes instâncias: I - Secretaria de Estado de Educação (SED-MS); II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; III - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS); IV - Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

É de competência da SED executar, supervisionar e controlar as ações governamentais referente ao cumprimento de determinações constitucionais da educação, além de garantir a democratização do conhecimento, incentivando o ensino com base no teor científico e tecnológico (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

Fica estabelecido como competência da Secretaria Estadual de Educação:

IV - a execução de atividades destinadas a cumprir e a fazer cumprir as leis federais e estaduais de ensino, bem como as decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação; V - a prestação e o oferecimento do ensino médio e, concorrentemente com os Municípios, o ensino fundamental, a educação infantil e a educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2023).

A Secretaria tem como missão a garantia da qualidade do Ensino e da Aprendizagem nas escolas da Rede Estadual, na busca de fortalecer e respeitar as diversidades, garantindo os direitos educacionais dos cidadãos do estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse contexto o Novo Ensino Médio entra em cena com o objetivo de reformular essa etapa de ensino, tentando garantir os direitos dos jovens brasileiros, no caso desse estudo o olhar estará voltado para a implementação da reforma em escolas estaduais no município de Dourados.

3.2 O Coordenador Pedagógico no Novo Ensino Médio e sua percepção de atuação

Conforme registrado na parte metodológica, constante na introdução desta Dissertação, a pesquisa de campo com vistas a conhecer como os Coordenadores Pedagógicos percebem sua atuação no trato com o NEM, teve-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Para Manzini (1991) as vantagens de se utilizar a entrevista envolvem a forma específica para obtenção de um dado preciso e relevante fortalecendo o rigor da pesquisa. Além disso, importante também destacar que:

A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade [...] estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2003 p. 294).

A realização de entrevistas é uma prática essencial em pesquisas qualitativas e estudos acadêmicos. Elas proporcionam uma oportunidade única para aprofundar a compreensão sobre os tópicos investigados, capturando nuances e contextos que não seriam acessíveis apenas por meio de questionários ou análises documentais. Além disso, as entrevistas permitem acesso direto às perspectivas dos participantes, possibilitando que os pesquisadores compreendam suas experiências, opiniões, desafios frente às suas ações e atuações, e, visões de mundo dos sujeitos do processo educacional.

A flexibilidade das entrevistas é especialmente valiosa ao investigar o perfil e trajetória do coordenador pedagógico, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Isso permite que os pesquisadores ajustem as perguntas de acordo com as necessidades, explorando com mais profundidade áreas específicas relacionadas à experiência e formação desse profissional.

3.2.1 Perfil e trajetória do coordenador pedagógico: o pessoal e o profissional

O coordenador pedagógico desempenha um papel relevante na gestão escolar, atuando como uma ponte entre a equipe docente, os alunos e a direção, suas funções abrangem desde liderança e mediação até o domínio das práticas pedagógicas, com base na gestão escolar fundamentada teoricamente.

A trajetória e características de um profissional, englobam elementos referente a história de vida e as participações nas relações sociais de trabalho, envolvendo expectativas pessoais e exteriores (TEIXERIA, 2009).

Frente ao exposto, constam no quadro que segue o perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados.

Quadro 7: Perfil dos Coordenadores Pedagógicos Entrevistados

Gênero	Idade	Experiência na Educação	Tempo de Coordenação	Servidor Público Efetivo	Formação
Feminino	50 anos	24 anos	3 anos	Sim	Ciências Biológicas
Masculino	41 anos	11 anos	1 mês	Sim	Geografia
Feminino	39 anos	18 anos	3 anos	Sim	História

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas (2024).

As entrevistas foram conduzidas com três coordenadores pedagógicos, selecionados com base em critérios específicos. Foram selecionadas escolas com os melhores índices de aprovação no município de Dourados, das quais quatro foram contatadas. Duas escolas deram devolutiva aceitando participar.

As entrevistas foram realizadas com coordenadores pedagógicos diretamente envolvidos na gestão do Novo Ensino Médio (NEM), todos os três coordenadores acompanham turmas de primeiro a terceiro ano do Ensino Médio, além de acompanhar os professores de todas as áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

A opção foi estabelecer uma identificação dos sujeitos entrevistados de modo que o tratamento aos mesmos nas descrições e análise, os apresentam como Coordenador 1, Coordenador 2 e Coordenador 3.

Percebe-se que duas são do gênero feminino e um entrevistado do gênero masculino, a faixa etária varia de 39 a 51 anos, todos os três coordenadores trabalham na rede estadual de ensino a mais de 10 anos, atuando no ensino fundamental e médio e possuem licenciatura nas áreas de ciências humanas e ciências da natureza. Cabe destacar que nenhum dos Coordenadores entrevistados possuem o Curso de Pedagogia, mas esta vem sendo uma

realidade permitida legalmente, inclusive no Ensino Médio. É notável que mesmo os três entrevistados possuindo uma longa trajetória como docentes, possuem pouco tempo na coordenação pedagógica, sendo que o mais experiente tem três anos e um dos entrevistados assumiu o cargo com apenas um mês.

Lins (2015, p.39) destaca que “a docência bem como a coordenação pedagógica, associam conhecimentos e habilidades muito específicas, que precisam estar em constante reflexão e transformação. A atuação profissional nessas funções só se faz envolvendo-se conhecimentos de diversas áreas”.

Tanto a atividade docente quanto a coordenação pedagógica demandam conhecimentos e habilidades altamente específicos, que requerem contínua reflexão. O exercício profissional nessas áreas exige uma integração de saberes provenientes das áreas de conhecimento, evidenciando a complexidade e a interdisciplinaridade inerentes a essas funções educacionais.

Quando abordado a identidade profissional do coordenador pedagógico, dois aspectos são destacados, os quais também se aplicam ao contexto da docência: formação e experiência. Isso ocorre porque a construção da identidade profissional, sob a perspectiva da profissionalização, está ligada à qualificação. O desenvolvimento profissional tanto do coordenador quanto do professor é delineado por uma série de processos, que incluem crescimento pessoal, aquisição e aprimoramento de habilidades no campo de atuação, e integração profissional em termos normativos (LUDCKE, 1996).

Com a proposição de apresentar a sistematização dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, cabe destacar que as questões básicas que permitiram o diálogo passam pelos seguintes tópicos: tempo que exerce a função de coordenador pedagógico; o que fazia antes de ser coordenador; percepção das atribuições e dos desafios do fazer do coordenador pedagógico; início dos trabalhos com Novo Ensino Médio; itinerários formativos que sua escola trabalha e critérios de escolha; documentos norteadores do trabalho no Novo Ensino Médio; atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio.

3.2.2 O Coordenador Pedagógico: atribuições e desafios

Franco (2008) aponta que é fundamental o coordenador não esquecer o seu pertencimento como educador e que durante sua atuação como coordenador pedagógico, precisa produzir uma articulação mais crítica entre todos os envolvidos no seu contexto, alinhando a teoria educacional e prática educativa, atuando num processo emancipador, crítico e compromissado.

O Coordenador 1 destaca a prevalência de mudanças constantes em sua rotina diária, ressaltando a alta rotatividade entre profissionais. No decorrer deste ano, houve uma alteração na matriz curricular, como mencionado pelo Coordenador 1. Ele descreve que, justamente quando as atividades parecem se estabilizar, novas diretrizes são recebidas, segundo o Coordenador outro fator referente as suas atribuições é [...] Ficar antenado e estudando um pouco de tudo” (COORDENADOR 1, 2024 – Entrevista).

O Coordenador 2 enfatizou que, conforme evidenciado no quadro 2, está assumindo a coordenação há apenas um mês, quando questionado sobre as suas percepções da atribuição do coordenador pedagógico, respondeu que:

É, a gente precisa auxiliar o professor. No que for necessário na parte de ensino/aprendizagem, a gente precisa manter também um diálogo com os estudantes, com os familiares, todo voltado para a questão do aprendizado e também da parte administrativa. Já que o coordenador faz parte do trio gestor, também manter esse link entre as necessidades ali pedagógicas e a parte administrativa (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista)

Santos (2012) destaca que a chamada "trindade pedagógica gestora" ou "trio pedagógico gestor", termos que vêm ganhando destaque crescente no campo da Educação e Pedagogia, representa a união de esforços realizada pela direção escolar, coordenação pedagógica e supervisão de ensino nas instituições de Educação Básica.

Assim, a incumbência da coordenação pedagógica revela-se como uma responsabilidade complexa, pois o coordenador, enquanto integrante essencial da gestão escolar, tem a atribuição de supervisionar e promover o processo de reflexão dentro da comunidade educativa. Nesse sentido, dentre suas diversas responsabilidades, cabe a ele estimular nos professores a disposição para mudar abordagens tradicionais, aprofundar seus saberes e ponderar sobre novas metodologias visando aprimorar sua prática pedagógica (LINS, 2015).

O papel da coordenação pedagógica é fundamental e complexo dentro do contexto escolar. O coordenador não apenas supervisiona, mas também incentiva um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento dentro da comunidade educativa. Esta responsabilidade vai além da simples gestão administrativa; envolve estimular os professores a questionar abordagens tradicionais, a aprofundar seus conhecimentos e a considerar novas metodologias que possam aprimorar sua prática pedagógica. Portanto, a atuação do coordenador pedagógico é fundamental para promover uma cultura de aprendizado e inovação, contribuindo significativamente para a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Com base nos relatos dos coordenadores pedagógicos, eles destacaram o suporte fornecido às atividades pedagógicas dos professores como parte das atribuições. No entanto, é importante destacar que o coordenador desempenha um papel de representação para a comunidade escolar externa. O Coordenador 3, descreve que:

[...] por mais que a gente tenha alguns tempos aí, já do fim do regime militar, ainda, eu sempre discuto isso, ainda está muito englobado, né, a gente estava discutindo isso em relação à matriz, quando você se depara, assim, muitas vezes com os pais dos alunos e tal, os pais dos alunos, eles não entendem determinadas disciplinas, né, porque tá enraizado ainda ensino tradicional. Então assim, muitas vezes para as famílias, a criança tem que vir aprender português e matemática, e um pouco de história, geografia e ciências, mas assim, é muito, então é complicado, é um processo, então você terá que primeiro se apropriar. Na verdade, a gente está se apropriando ainda, não dá pra dizer que somos conhecedores. E tentar esmiuçar e ver como aquilo vai se dar na prática, porque teoricamente é muito interessante, mas na prática ainda é complicado, porque você tem todas as barreiras, é o aluno acostumado com o ensino tradicional, e talvez ele não está acostumado, mas ele sempre ouviu muito essa questão do ensino tradicional (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista).

Durante a ditadura militar, apoiada por setores conservadores da sociedade, houve uma defesa enfática a qualquer atitude considerada subversiva ao sistema, em nome de uma suposta soberania nacional. Os impopulares Atos Institucionais ganharam cada vez mais espaço como forma autocrática de manutenção do poder. As escolas funcionam como aparelhos ideológicos do Estado e desempenham um papel crucial na reprodução das ideias capitalistas (ALTHUSSER, 1983).

O coordenador também tem como atribuição as orientações aos responsáveis pelos alunos, pode-se perceber que a dificuldade não está apenas voltada a formação dos docentes que foram embasadas num modelo mais tradicional, mas existe resistência no diálogo com os pais dos alunos, pois não conseguem compreender a relação do ensino ser apresentada por áreas de conhecimento e não por disciplinas isoladas como acontecia anteriormente.

Aspecto relevante deste relato é a discussão sobre o processo de integração da comunidade escolar. No caso do NEM, este processo ainda está em fase de adaptação e aceitação. Além dos desafios associados ao novo e ao desconhecido, há também o fato de que o NEM foi implementado sem uma discussão prévia com a comunidade escolar, sendo algo que foi imposto de cima para baixo, sem considerar as opiniões e necessidades dos envolvidos.

Outra questão destacada sobre as atribuições do coordenador é a necessidade de aprender na prática. Em alguns casos, mesmo com orientações disponíveis, o aprendizado ocorre apenas no cotidiano, sem oportunidades para discussões e alinhamentos adequados.

Referente a formação continuada Garcia (2008, p.30) aponta que:

[...] formação continuada aparece como um dos espaços que pode possibilitar aos profissionais da educação caminhos que levem à atualização de conhecimentos, aos objetivos que mobilizam os educadores a buscar os cursos de formação continuada com a finalidade de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Ao participar de cursos e atividades de formação, os educadores têm a oportunidade não apenas de se manterem atualizados em relação às últimas teorias e metodologias educacionais, mas de alcançar objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento profissional. Essa busca por aperfeiçoamento reflete o compromisso dos educadores com a excelência do ensino e demonstra a valorização do processo contínuo de aprendizado e crescimento profissional no campo da educação.

Sobre a formação e tempo para estudo o Coordenador 3 respondeu que:

Porque também é complicado essa questão do estudo, né? Infelizmente a rede estadual, ela não, ela não, vou dizer assim, que ela não te incentiva muito ao estudo, né? Ela não te dá muito tempo, digamos assim, inclusive a gente é uma briga, né? Essa questão das burocracias. Então a gente às vezes, para dar conta da questão da burocracia, porque é meio que, é autodidata mesmo, você ir procurando a partir das necessidades. E aí a gente vai tentando se adaptar, assim que dá. Então assim, vem, por exemplo, vem reformulação do PPP. Se organiza, senta e fala assim, vamos fazer a reformulação do PPP, então o que que a gente tem que colocar? Ou, por exemplo, as normativas. A gente precisa delas pra fazer algumas coisas, por exemplo, como conselho de classe, finalização de ano letivo, então você vai aprendendo meio que na prática, sabe? Conforme vai tendo a prática, faz surgir as necessidades práticas, aí você vai correndo atrás do teórico para dar conta de... É desafiador! (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista).

Evidenciam-se desafios significativos enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na Rede Estadual de Ensino, especialmente em relação à falta de apoio institucional para o desenvolvimento profissional. A ausência de incentivo ao estudo e a limitação de tempo disponível para aprimoramento refletem uma lacuna preocupante nas políticas educacionais. Além disso, a burocracia excessiva dentro do sistema educacional impõe uma carga adicional aos profissionais. Essa abordagem, baseada na aprendizagem empírica e na busca individual por conhecimento teórico, revela a necessidade urgente de investimentos visando proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

É imprescindível que exista uma articulação na prática entre a coordenação e a gestão democrática na escola utilizando como instrumentos de instrução e transformação. O

coordenador precisa organizar, dirigir, orientar e estar atualizado com todo o contexto educacional (ROCHA, 2015).

Cury (2002, p.172) defende que “a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo representatividade e competência”.

Além de apoiar a ideia de que a gestão democrática é fundamentada em um processo decisório participativo e na deliberação pública, representa um desejo de desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos e também do progresso da sociedade como um todo, rumo a uma sociedade mais democrática (CURY, 2002).

Mesmo que em muitas das vezes apenas o diretor é identificado no papel de gestor no cotidiano e nos estudos voltados para as instituições, é necessário entender que outras funções também se materializam na gestão escolar. Alves e Barbosa (2011, p. 01) destacam que “[...] as formas de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem, a relação com a família e comunidade escolar”.

As formas de gestão assumem um papel transformador nas práticas educativas, transcendendo a mera execução de atividades burocráticas. Elas exercem influência nos processos de trabalho dos professores, nas atitudes dos indivíduos, no processo de aprendizagem dos alunos e nas relações estabelecidas com as famílias e a comunidade escolar.

Pode-se evidenciar que entre as atribuições e desafios do coordenador pedagógico incluem o planejamento e coordenação de atividades, o desenvolvimento e implementação do currículo escolar, o apoio e orientação aos professores na melhoria das práticas de ensino, e a promoção de uma cultura escolar inclusiva e de aprendizagem contínua. Além disso, o coordenador pedagógico enfrenta desafios como a necessidade de lidar com questões burocráticas, a busca por atualização constante diante das mudanças educacionais e a mediação de conflitos no ambiente escolar. A capacidade de liderança, comunicação eficaz e habilidades interpessoais são essenciais para o sucesso nessa função, que busca contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e o aprimoramento da qualidade educacional da instituição.

3.2.3 Implementação do Novo Ensino Médio pelo prisma do Coordenador Pedagógico

O papel do coordenador pedagógico é crucial no processo de transformação, facilitando a transição, capacitando os professores e garantindo que os alunos sejam beneficiados por essas inovações educacionais.

No decorrer deste item faz-se destaque sobre o que os coordenadores responderam sobre: o início do NEM em sua escola; itinerários formativos ofertados e critérios de escolha; e documentos norteadores utilizados.

Referente há quanto tempo sua escola está trabalhando com o NEM o Coordenador 1 respondeu que “então, agora não lembro, mais ou menos três anos” (2024 - Entrevista).

No estado de Mato Grosso do Sul a implementação do NEM se realizou no ano de 2022 por meio da Portaria N. 521, de 13 de julho de 2021:

Art. 1º Instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASI, 2021).

Referente aos itinerários formativos que se trata de diferentes alternativas de organização curricular que permitem aos estudantes escolherem entre percursos de aprendizagem, de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida (SED, 2024). Os itinerários formativos são oferecidos de forma complementar ao currículo comum, permitindo que os alunos explorem áreas específicas do conhecimento de maior interesse para eles. Sobre o itinerário formativo na escola em que trabalha, o coordenador relatou que é ofertado o Itinerário de Qualificação Profissional na área de tecnologia e que nesse ano de 2024 sofreu alterações quanto a sua execução conforme resposta do Coordenador 1.

Então, a nossa qualificação profissional teve mudanças, porque nossa qualificação profissional é na área de tecnologia. O aluno sai com qualificação e web design na área de TI. E esse ano deixou de ser contratações diretas pela SED e passou para o SISTEMA S, agora as contratações serão um contrato a parte. Então a gente não vai ter essa função pedagógica direta com eles (COORDENADOR 1, 2024 - Entrevista)

Quanto a escolha do itinerário, o Coordenador 1 respondeu que “Os alunos fizeram a escolha, foi a escola que elaborou a pesquisa que saiu para a área de TI.” (2024 - Entrevista). O coordenador justifica que a pesquisa não foi elaborada pela SED, e sim pela gestão e docentes da própria escola, os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual itinerário gostariam de estudar.

A Escola do Coordenador 2 não oferece ao itinerário profissional e sim o itinerário propedêutico. O Itinerário ofertado é o de Ciências da Natureza. Sobre como foi realizada a escolha da oferta do itinerário o coordenador respondeu que “Eles fizeram uma escolha no sentido assim, foi feito uma consulta sobre o interesse aqui e a partir dessa demanda, que foi a maioria ciências da natureza, suas tecnologias, então a escola optou por trabalhar com esse itinerário” (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

Conforme descrição da Resolução/SED Nº 4.267, de 22 de janeiro de 2024, sobre o Itinerário Propedêutico é que:

§ 1º O Itinerário Formativo Propedêutico fundamenta-se na integração de estudos e recomposição das aprendizagens nas diferentes Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) (SED, 2024).

Nesse ano de 2024, o Estado de Mato Grosso do Sul vem discutindo os Itinerários Formativos Profissionalizantes e novamente a discussão da privatização dos serviços educacionais entram em destaque. Perroni (2012) justifica que no Brasil a concepção de quase-mercado no contexto educacional é introduzida pelos empresários ligados diretamente com os governos, por meio do movimento todos pela educação ou parcerias com instituições privadas que se apresentam como filantrópicas usando o mercado como um parâmetro de qualidade, deixando em pauta o discurso de quererem o “bem da educação”.

O Coordenador 3 respondeu que na Escola em que atua também oferta o itinerário profissionalizante. Referente ao tempo de oferta do NEM em sua Escola o Coordenador 3 disse “[...] nós implantamos aqui só em 2022, o Novo Ensino Médio” (Entrevista - 2024) no relato abaixo o Coordenador 3 explica como tem acontecido o processo.

Então, assim, na verdade, os nossos alunos escolhem o itinerário formativo, mas assim, tem um parênteses aí, tá? Essas, as profissionais são essas que nós temos na unidade curricular 1, 2 e 3, elas são semestrais, e ela, como nosso profissional é na área de informática, elas estão relacionadas à área de informática, aí existe um referencial específico para informática só que eu não sei te dizer se vai manter o que a gente tinha porque agora houve uma mudança né até então a SED mantinha todo o controle agora terceirizou então eu não sei te falar sobre o referencial da área profissional como que vai ficar se vai ser o mesmo (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2024).

A análise desse trecho destaca a importância da autonomia dos alunos na escolha de seus itinerários formativos, que estão vinculados. No entanto, há incertezas sobre os referenciais específicos para a área profissional devido a mudanças na gestão educacional, incluindo a

terceirização. Essas mudanças levantam dúvidas sobre a continuidade ou modificação dos referenciais e diretrizes curriculares previamente estabelecidos, destacando a necessidade de acompanhamento constante e adaptação para garantir a qualidade e relevância dos programas educacionais oferecidos aos estudantes.

A classe empresarial vai muito além das interferências no ensino técnico, mas seu interesse interfere diretamente na reorganização curricular do Ensino Médio, como por exemplo, ampliação da carga horária, permanência do aluno na escola, mudanças na gestão escolar. Isto ocorre, pois está diretamente ligado ao movimento das grandes empresas na criação de suas universidades corporativas, promovendo competências específicas para cada área, gerando a mão de obra necessária para aquele determinado período (KRAWCYK, 2014).

A terceirização na gestão educacional envolve a transferência de certas responsabilidades e funções educacionais para entidades externas, como organizações privadas ou entidades sem fins lucrativos. Essa prática pode abranger atividades como administração escolar, gestão de serviços de apoio, desenvolvimento curricular ou fornecimento de recursos educacionais. A terceirização pode ser adotada como uma estratégia para promover eficiência e/ou reduzir custos. No entanto, também pode levantar questões sobre controle, qualidade e transparência nas decisões educacionais, sendo fundamental considerar cuidadosamente os impactos e implicações dessa abordagem na oferta educacional e no atendimento aos estudantes.

É eu não sei nem se é o termo terceirizado, mas eu sei que a gente não tem mais um controle por exemplo do pelo que a direção nos passou que a gente não vai ter acesso a nada né até então a gente não sabe como que vai ser, mas assim, nem na questão pedagógica, porque eu acho que eles não parecem que nem vinculado ao nosso sistema que é o SGDE (Sistema de Gestão de Dados Escolares) (COORDENADOR 3, 2024- Entrevista).

Um relato significativo apresentado pelo coordenador é a preocupação em relação a essa descentralização dos cursos de qualificação para o ensino privado, pois limita o acesso do coordenador pedagógico às turmas que ocorrem dentro de sua própria instituição. Ainda não existem muitas informações sobre esse processo, pois iniciou-se nesse ano de 2024 e pelos relatos dos coordenadores ajustes estão sendo realizados pela SED e SISTEMA S.

Essa restrição de informações e acessos do coordenador pedagógico a como acontecerá o acompanhamento das turmas levantam questões importantes, sendo elas: Como acontecerá o trabalho de orientação com os docentes? Como será realizado o acompanhamento pedagógico dos alunos? Como o coordenador da escola não poderá auxiliar no processo educacional do

aluno? Como o SISTEMA S realizará esse acompanhamento a distância, tendo em vista que eles não possuem coordenadores nas escolas estaduais? Questiona-se se escolas públicas tem estrutura suficiente para os modelos de itinerários que estão sendo propostos?

Mudanças na gestão, como a terceirização para o setor privado, acontecem pela própria movimentação da sociedade, no entanto em uma sociedade abarcada pelo capital a gestão acaba criando raízes do mercado levando em considerações as tratativas do setor privado, mesmo com a gestão democrática sendo amparada por Lei, é perceptível o peso no dia a dia da proposta de quase-mercado nas escolas públicas (PERRONI, 2012).

A Escola do Coordenador 2 foi uma das escolas pilotos na implementação do NEM no município de Dourados, no ano de 2020, quando iniciou o processo, conforme descrito no relato abaixo:

Foi feita a proposta aí, né? Aí houve o aceite por parte da comunidade, 2020 iniciou o processo de implantação do novo ensino médio, e aí a gente trabalhou com ele e aí teve toda questão da pandemia, né? Adaptação esse período e aí continuamos, né? as outras escolas iniciaram em 2023, lotação mais efetiva, e aí vocês já sabem né o que está passando? os problemas que foram surgindo vai ter uma reformulação talvez em junho ou julho, eu acho que vai ter uma proposta já de reformulação sobre isso e a gente aguarda as futuras mudanças (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

O Coordenador 2 relata que houve um aceite por parte da comunidade referente a proposta de ser uma escola piloto. A implementação dessa experiência piloto, também conhecida como teste piloto ou piloto experimental, envolve a implementação limitada e controlada de uma nova intervenção, programa ou projeto em um ambiente específico antes de uma expansão em larga escala. O objetivo é testar a viabilidade, eficácia e impacto da intervenção em uma escala menor, permitindo ajustes e refinamentos antes de uma implementação mais abrangente. Essa abordagem é fundamental no processo de implementação e avaliação de políticas públicas, sendo discutida em contextos como a avaliação de programas sociais e projetos governamentais (CASTRO, 2012).

Na direção das informações colocadas, passa-se para a seguinte questão: como se deu esse processo de discussão e apresentação do NEM para a comunidade escolar? O Coordenador 2 assim respondeu “É comunidade entre aspas, né? Foi feita uma consulta, foi feita uma reunião junto com a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e o corpo docente, e aí tiveram votos contrários, votos a favor, e aí a maioria né, que foi a favor, por isso veio a implementação” (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

A democracia e a participação são conceitos fundamentais para o funcionamento efetivo das instituições e sociedades contemporâneas. No contexto político, a democracia representa um sistema no qual o poder é exercido pelo povo, seja diretamente ou por meio de representantes eleitos. Essa forma de governo promove a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, valorizando a liberdade de expressão e o respeito às opiniões divergentes.

A participação, por sua vez, refere-se ao envolvimento ativo dos indivíduos na vida política e social, incluindo a participação em processos eleitorais, debates públicos, manifestações e organizações da sociedade civil. Uma sociedade democrática saudável é caracterizada pela inclusão e diversidade de vozes, permitindo que os cidadãos contribuam para a tomada de decisões e influenciem as políticas que afetam suas vidas.

Sobre a participação nas decisões da escola, nas decisões educacionais mais amplas, Aranda (2009) destaca:

Parte-se do pressuposto de que o exercício da participação é imprescindível para o exercício da democracia e, em articulação, ambas precisam de vários outros princípios para chegar a uma concretização, como exemplo, a igualdade política, as condições econômica e social, a liberdade, o direito, a justiça, a soberania, a cidadania, a educação. Registra-se, ainda, que a defesa é por uma participação efetiva para todos, em uma sociedade onde esse princípio possa ter sua realização histórica (p. 49).

A autora discute a inter-relação entre participação e democracia, argumentando que o exercício da participação é essencial para a efetivação da democracia. Ele destaca que a participação política não ocorre isoladamente, mas está interligada a diversos outros princípios e condições que são necessários para que ela se concretize. Esses princípios incluem a igualdade política, que assegura que todos os cidadãos tenham voz e voto iguais; as condições econômicas e sociais adequadas, que garantem que as pessoas tenham oportunidades equitativas de participar; a liberdade, o direito, a justiça, a soberania, a cidadania e a educação.

Sobre a implementação do projeto piloto, o Coordenador 2 destaca:

[...] naquele primeiro momento foi a questão da implementação, é primeiro de uma reformulação de carga horária que a nosso ver estava é depreciando a área de ciência humanas e outras, porque diminui as horas aula que o professor tinha, a gente sempre achou que, no mínimo, tem um contato maior com o estudante é ter 1 aula, 2 aulas, e aí foi jogado para uma aula, e aí você tinha que trabalhar suas intencionalidades nos itinerários formativos também não vinha uma orientação prévia. No primeiro ano foi bem complicado, porque a orientação era bem simplista, de como trabalhar os itinerários formativos,

depois eles foram até criando uma espécie de referencial, de itinerários formativos e tal, e aí o professor ficava meio assim, tinha a sua autonomia também de construir o seu planejamento os conteúdos que ia trabalhar, mas em outros casos ficou meio assim, meio perdido, como fazer esse trabalho entendeu? E o quadro de professores foi difícil montar, que eu lembro é ficava, vários professores ficando com aquelas horas picadas, uns ficavam com algumas eletivas, outros ficavam com os itinerários, porque os professores efetivos que lotavam no ensino médio, obrigatoriamente tinha que pegar um itinerário formativo naquele momento, a escola oferecendo todos (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

Para entender como foi planejada a implementação do NEM nas escolas do Brasil, segue os objetivos do cronograma nacional de educação, estabelecidos pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, foram dadas as seguintes orientações em nível nacional:

Art. 2º São objetivos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio:

I - estabelecer cronograma de ampliação da carga horária para mil horas anuais nas unidades escolares que ofertam o ensino médio;

II - instituir o cronograma para a implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos alinhados à BNCC e os itinerários formativos;

III - disponibilizar o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

IV - instituir o cronograma para atualização das matrizes do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio;

V - instituir o cronograma de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio; e

VI - instituir o cronograma de atualização da matriz de avaliação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio.

Revela-se contrastes marcantes entre as expectativas e desafios percebidos no nível local e as orientações e diretrizes estabelecidas em nível nacional para a implementação do Novo Ensino Médio.

O coordenador descreve a preocupação com a reformulação da carga horária, mencionando como a diminuição das horas de aula afetou negativamente a área de ciências humanas. Ele relata a falta de orientação inicial sobre como trabalhar os itinerários formativos, o que gerou dificuldades para os professores em adaptar seus planejamentos e conteúdos. Além disso, destaca a complexidade na organização do quadro de professores, com a necessidade de distribuir horas de aula de forma equitativa entre os diferentes tipos de disciplinas e itinerários formativos.

Entende-se a divergência entre as diretrizes e objetivos estabelecidos em nível nacional e a realidade vivenciada no ambiente escolar durante a implementação do Novo Ensino Médio. Enquanto as orientações nacionais buscam padronizar e direcionar o processo de mudança curricular, o relato do coordenador escolar destaca os desafios práticos, como a falta de suporte inicial e a necessidade de adaptação dos professores diante das mudanças na carga horária e na organização do ensino. Essa análise evidencia a importância de considerar as percepções e experiências locais na implementação de políticas educacionais de larga escala, visando promover uma transição mais eficaz e inclusiva para todos os envolvidos no processo educacional.

Lins (2015 p. 41) pontua que:

Logo, a função da coordenação pedagógica não é tarefa simples, pois o coordenador, como um dos atores da gestão escolar, é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento do processo de reflexão pela comunidade escolar e, dessa forma, a ele caberá, entre tantas funções, despertar nos professores o desejo de mudar posturas tradicionais, de aprofundar seus conhecimentos e de refletir sobre as novas metodologias para o aprimoramento da prática.

Na questão que envolve os documentos norteadores que utilizam para a coordenação do NEM todos os três entrevistados destacaram a Lei n. 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Preliminares, e a BNCC, conforme as descrições abaixo:

Nas palavras do Coordenador 2:

Tem, primeiro tem a BNCC, a gente sempre está ali, né, a BNCC tem as suas diretrizes. Os estados, como você já deve saber, na hora de elaborar os seus currículos, eles se pautaram muito na BNCC, houve algumas mudanças ali dentro das competências e habilidades, mas estão as dez competências que têm sido desenvolvidas. E esse ano a rede estadual lançou as diretrizes pedagógicas, diretrizes curriculares preliminares, então nós recebemos um documento, até agora, que está orientando como vai ser o funcionamento da rede de 2024 em diante. [...] dentro do novo ensino médio especificamente não veio ainda porque acredito eu que devido a implementação ter sido já ano passado certamente já tem o material pronto e vai ter momentos acredito eu de formação específica isso, porque todo ano sempre tem professores novos na rede mas o que a gente mais está seguindo essas diretrizes preliminares [...] (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

Quanto aos documentos norteadores para execução da gestão educacional e orientações para coordenação do NEM o Coordenador 3 respondeu que:

O que a SED disponibiliza são os referenciais, as ementas, as matrizes, os documentos que a gente começa a se apropriar são as matrizes, o referencial curricular que ele faz de acordo então com a reforma, a proposta e assim aí

conforme vai tendo as demandas por exemplo, temas contemporâneos, então foi instituído uma lei estadual não vou lembrar qual é o número da lei mas por exemplo que no primeiro semana de outubro a gente tem que trabalhar semana de cidadania assim, aí por exemplo de modo geral, a SED nessa época ela vai te mandar orientativos, sugestões mas é aquela coisa meio que assim ela te disponibiliza os arquivos os drives e a gente meio que vai correndo atrás, e aí a gente tem que fazer toda uma questão de adaptação para ver o que é possível fazer é o que não é possível (COORDENADOR 3, 2024- Entrevista).

O entrevistado relata que os coordenadores pedagógicos trabalham mediante as diretrizes fornecidas pela SED. Embora a SED forneça referências e diretrizes, a implementação prática dessas diretrizes muitas vezes fica a cargo dos próprios coordenadores. A introdução de exigências legais, destaca a complexidade das demandas enfrentadas pelos coordenadores, que precisam adaptar suas atividades de acordo. Isso evidencia uma lacuna entre as expectativas e o suporte efetivo oferecido, destacando a necessidade de um apoio mais robusto para estes profissionais.

Mediante essa análise, o Coordenador 3 destacou um ponto muito importante quanto o trabalho solitário do coordenador pedagógico, respondendo que:

[...] então assim eu costumo brincar que a coordenação pedagógica eu falo isso pra todos que a coordenação pedagógica, ela é solitária né, meio que caminha sozinha ali pra.... E aí o que eu sempre falo também é assim, que quando você começa a entender o processo, eles vêm e mudam o processo. Aí você fala assim, opa, vamos de novo, né? É lógico que com dois anos já na coordenação, tem umas coisas que você já... o primeiro ano foi sofrido, sofrido, sofrido, mas agora assim, já a gente já começa assim, saber os atalhos, como fazer, como conseguir mais rápido a informação, com o que fazer, assim, acho que também se torna mais fácil assim a questão de você criar formas de se adaptar rápido (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista).

Sobre a solidão no trabalho e na execução de suas atividades Mendonça (2001) analisa que a escola deve funcionar como uma interlocutora nas teorias implícitas e na *práxis* durante o processo de aperfeiçoamento deste profissional, buscando sempre uma visão emancipatória e coletiva. O autor destaca que, por mais competente que o profissional seja, ele não consegue a transformação sozinho, é necessário que todo a sua volta esteja comprometida com as demandas pedagógicas, políticas e administrativas.

Foi explorado, também, as experiências dos coordenadores pedagógicos com relação às formações pedagógicas oferecidas pela SED para atuar no NEM.

Sobre a formação pedagógica recebida, referente ao NEM, o Coordenador 2 destacou que:

No primeiro ano da implementação abriu para os professores primeiro, a SED ofereceu a formação do Novo Ensino Médio. Então, a gente estava ao mesmo

tempo que a gente estava trabalhando, alguns professores fizeram a formação porque não é nada obrigatório, mas no meu caso, eu fiz essa formação, acho que gerou 30 ou 40 horas, foi online e tal e também durante as formações de implementação do novo ensino médio também tinha as formações voltadas, aos professores do ensino médio então [...] essas formações que ocorriam aos sábados e alguns outros momentos todas eram para isso, de como a gente desenvolver essas competências habilidades, também tem a questão, como você sabe, da BNCC, então todas essas mudanças e o pessoal ainda entendendo como que funcionava. Por eu ter feito parte do PIBID e do Residência Pedagógica anos anteriores, então já tinha essa discussão. Mas a gente via que era difícil, às vezes, os colegas entenderem essas mudanças, então isso levou um tempo para o corpo docente assimilando essas mudanças, as terminologias mudaram também, mas tiveram formações, só que formações assim, como eu disse, ou quem fez o curso do novo ensino médio e aquelas que ficavam ali três horas, quatro horas, um coordenador falando, às vezes alguém da CRE pra tratar de um assunto e assim por diante (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

O Coordenador relata que sim, recebeu formações referente a implementação do NEM, e que por ter participado do PIBID (Programa Nacional de Formação de Professores) e da Residência Pedagógica, que tem como objetivo o aprimoramento da formação inicial de professores, teria participado das discussões da implementação da BNCC e reforma do Ensino Médio, pois ambientes como o PIBID e Residência Pedagógica permitem diálogos que permeiam as discussões entre teoria e práticas com o cotidiano das escolas. No entanto, outros colegas, conforme exposto pelo Coordenador, não tiveram essas mesmas oportunidades de diálogos, gerando uma maior dificuldade no entendimento da reforma do Ensino Médio e na compreensão do que seria proposto e os desafios para sua implementação.

Referente as formações pedagógicas para atuar no NEM o coordenador ainda relatou que, inicialmente, antes da implementação, existiu uma formação que não era obrigatória para todos os docentes e gestores exclusiva sobre a reforma, e posteriormente no decorrer dos processos elas vão acontecendo ao longo do período letivo, e que os professores junto a coordenação pedagógica realizam estudos coletivos, vale destacar que infelizmente os estudos coletivos não abrangem a todos. Nesses estudos os docentes e coordenadores estudavam a Lei 13.415/2017.

Sei que tem os cursos oferecidos dentro do Escola GOV⁷, tem a parte da educação que qualquer um pode acessar e fazer. Quando a escola também se torna integral, a escola por ser integral, quem está no ensino médio, no novo ensino médio, você é obrigado a cumprir toda sua carga horária de atividade na escola, porque tinha um aporte financeiro, até de entidades privadas, parceria com o governo do Estado. O professor recebia um pouquinho para

⁷ Escola Gov se refere à Escola Virtual Gov, um projeto do governo brasileiro que disponibiliza um portal unificado para a capacitação no serviço público. Este portal oferece um catálogo abrangente de cursos das principais escolas de governo e centros de capacitação da Administração Pública (BRASIL, 2024).

estar ali, e aí tinha um dia específico para se fazer as formações diárias, e aí geralmente o pessoal da outra gestão, da gestão anterior, em alguns momentos trazia, eles faziam as formações, orientados pela sede, acredito eu, com algum material. Por exemplo, leituras de textos do Mais Educação, do Instituto Ayrton Senna, adaptando sobre algum aspecto. Aí vinha o pessoal da CRE para falar também sobre as questões da escola, era escola de autoria, escola em tempo integral, tinha uma tipologia chamada escola de autoria, essa tipologia já não tem mais esse ano, então também vinha os formadores para falar sobre tutoria, clube do protagonismo, que são essas atividades que uma escola em tempo integral oferece (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

No entanto, existe a preocupação referente os tipos de formação que estão em pauta nas escolas estaduais, conforme relato dos coordenadores, algumas das formações deles pensadas e ofertadas por instituições privadas. Nesse sentido, questiona-se se essas formações atendem as realidades das escolas públicas estaduais do estado.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) observam que os setores privados que investem em educação estão mais interessados em melhorar a eficiência e produtividade dos serviços educacionais oferecidos, visando a lucratividade, do que em compreender e atender diretamente às necessidades e aspirações dos profissionais e da comunidade local. Isso significa que, muitas vezes, as empresas ou instituições privadas que atuam no setor educacional priorizam aspectos comerciais e financeiros, buscando aumentar sua rentabilidade, sem necessariamente considerar integralmente os interesses e demandas específicas dos educadores e da comunidade em que estão inseridos.

Perroni (2012) destaca que a privatização e métodos replicáveis de sistemas de ensino são prejudiciais, pois vendem um pacote educacional pronto descartando toda a bagagem e discussões ligadas a realidade dos alunos e professores. Indo no caminho contrário no que a REE-MS propôs em sua diretriz em que afirma que as formações e itinerários buscam atender as demandas contemporâneas e realidade dos jovens.

As escolas necessitam de coordenadores pedagógicos conscientes de suas atribuições, pois é por meio do alinhamento do seu trabalho que a escola dará direcionamento no seu fazer e formações pedagógicas, o profissional é responsável junto com a direção e professores por traçar os caminhos que a escola deseja seguir, preparando o ambiente da escola em um local apropriado para formação pedagógica e acolhimento de professores recém-formados (DAVID, 2017).

Na Escola do Coordenador 1, por ser uma Escola que tem o Projeto da Autoria, existe um processo diferente quanto ao repasse e orientações pedagógicas:

É como aqui é uma Escola da Autoria, uma Escola integral, é a cada 15 dias. Reúne-se com a coordenação de área para fazer esses momentos, ou pelo menos na teoria, é para se fazer isso. [...] Mas pra acontecer esses estudos, esses momentos de reflexão, de mudança, tem que ter né (COORDENADOR 1, 2024- Entrevista).

Em 2016, o Governo de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação SED, implementou de forma pioneira em todo o Brasil o ensino em tempo integral nas escolas da Rede Estadual, por meio do Programa "Escola da Autoria". A proposta pedagógica da "Escola da Autoria" fortalece as práticas educativas dos estudantes por meio de acolhimento, clubes de protagonismo, tutoria e liderança de turma, além de promover reflexões e discussões sobre temas educacionais (SED, 2024).

As reuniões de planejamento quinzenais realizadas juntamente com os coordenadores de área⁸ que obrigatoriamente precisam também estar lotados em sala de aula como docentes, nesta reunião discutem-se o funcionamento de cada área de conhecimento e se tudo está ocorrendo conforme alinhado com planejamento escolar.

Ao responder sobre as formações pedagógicas mais específicas para o NEM o Coordenador 3 mencionou que:

[...] no ano de 2021, a SED ofereceu um curso à distância sobre o novo ensino médio, mas era pra todos que queriam fazer, professores né, mas assim não foi uma coisa muito aprofundada não, sabe assim, foi te pegar mesmo a lei, né, o que propõe, assim, na prática, na prática ensina (2024-Entrevista).

Conforme apontado por Mendonça (2001), as resistências aos métodos participativos e às estruturas do sistema educacional muitas vezes dificultam a efetivação dos princípios democráticos. No entanto, é crucial reconhecer esses obstáculos e buscar maneiras de superá-los para promover uma gestão mais inclusiva e participativa.

3.3 Desafios e perspectivas inerentes a atuação do Coordenador Pedagógico no NEM

Sintetizando o capítulo com destaque para o objetivo delineado, as constatações quanto a atuação do Coordenador Pedagógico no NEM estão na questão final, qual seja: Como tem ocorrido a atuação do coordenador pedagógico no NEM?

O Coordenador 1 responde que:

⁸ Definição de Professor Coordenador de área: profissional responsável por articular e promover a integração entre os diferentes componentes curriculares dentro de uma área específica do conhecimento. Esse coordenador desempenha papel na orientação dos professores, fornecendo suporte pedagógico, planejamento e avaliação das práticas educativas (SED, 2024).

É empolgante. No entanto [...] as pessoas também têm muita perda em relação a conteúdo. Quando com essa nova mudança do ensino médio, ele também perde muito em relação as escolas privadas. E a gente também fica meio chateada com isso. E aí o aluno para engajar aluno é complicado. Então, nessa parte, a gente também fica frustrada quanto a isso. A gente também tem que ter esse olhar de esperança criar expectativas. Porque tem muitas disciplinas que eu acho que são bacanas. [...] de repente professor assume uma disciplina, mas ele não tem aquela habilidade, porque ele está ainda engessado naquilo que ele fazia antes, né? E agora ela tem que de repente, de supetão pegar um projeto de vida (COORDENADOR 1, 2024 - Entrevista).

A preocupação com a perda de conteúdo e diminuição de carga horária, faz com que se analise como os alunos poderão desenvolver uma aprendizagem mais crítica e humanizada. A fala do Coordenador 1 remete a discussão inicial de quando a MP 76/2016 ainda era discutida. A crítica faz alusão que algumas disciplinas não atendem a proposta que busca por uma formação mais técnica (SILVA, BOUTIN, 2018). A coordenação pedagógica precisa estar voltada para a qualidade de ensino na sua instituição alinhando as habilidades dos alunos e de seus professores, no entanto o Coordenador 1 no depoimento abaixo responde desafios que muitas vezes envolvem a todos, sobre a perda de conteúdo, as múltiplas funções, entre outros.

[...] então, assim, aí acaba também sofrendo. Sofre professores, sofre aluno, né? E com isso, o conhecimento também vai se perdendo. Então, assim tem muitas dessas coisas assim para serem trabalhadas, mas um pouco em pouco se vai. É, eu falo que ela tem que ser um ponto de equilíbrio, né? [...] Porque deveria fazer um papel pedagógico, mas nem sempre pedagógico, então ela acaba virando. [...] questão disciplinar, psicológico, familiar, farmacêutico hospitalares, assistente social. E aí a gente vai um pouco se perdendo a função do que que é pedagógico, né? (COORDENADOR 1, 2024 - Entrevista).

O coordenador pedagógico desempenha um papel de articulação entre a escola, os alunos, os pais e a comunidade, promovendo uma cultura escolar inclusiva e participativa. Sua atuação visa não apenas o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também o desenvolvimento integral e o bem-estar emocional e social de toda a comunidade escolar.

A coordenação pedagógica atua por meio de diálogo, interação e gestão entre todas as esferas da escola, buscando que o ensino e a aprendizagem aconteçam com o suporte adequado. Com uma atuação mais recente na coordenação pedagógica, o Coordenador 2 respondeu que:

O que mais tem impactado é a questão de tempo, que você recebe um material para formação, com pouca antecedência para fazer o estudo, então isso, você acaba utilizando o tempo extra, que inclusive não deveria ser, a gente tem um tempo destinado, da nossa carga horária, para fazer isso, mas acaba extrapolando, então isso não é nada bom, então eu espero que isso, inclusive, resolva quando tudo estiver encaminhado, mas você também entenda que é um período de mudança, a escola, prédio novo, e justamente estão iniciando a

coordenação com essa implementação dessas diretrizes a partir desse ano, alteração de forma de planejamento coletivo, agora vai ter um dia para as áreas terem de hora atividade, o planejamento mudou, agora ele é bimestral, e é para ter sempre um tema gerador, para poder desenvolver uma atividade multidisciplinar, que sai interdisciplinar, né? Então, assim, tem todas essas novidades [...] (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

O tempo de estudo, acompanhamento dos planejamentos adequado permite que a escola defina claramente seus objetivos educacionais, alinhando-os com as necessidades e características dos alunos e da comunidade. Canário (2000) destaca a formação é um processo organizado de socialização.

Devido à recente transição de atuar como professor para atuar como coordenador, o mesmo mencionou suas dificuldades que envolvem:

[...] a elaboração de atas, nossa responsabilidade também, porque eu já fui coordenador não de outra escola, mas eu já fui lá do cursinho popular da ADUF que é uma outra lógica, professores voluntários, mas a gente tinha que sempre estar digitando as coisas, fazendo as planilhas, então essa parte ainda está tranquila, mas eu sei que o Estado exige, para ter essa monitoria, muita documentação, muito registro, eu sei que isso ainda vai aumentar, mais consideravelmente (COORDENADOR 2, 2024 - Entrevista).

O desafio de delinear um perfil profissional para o coordenador pedagógico, um sujeito escolar cuja atuação é intrinsecamente e complexa faz que sua função não se limite a meras metáforas como “faz-tudo” ou “apagador de incêndios”. Pelo contrário, a construção desse perfil deve garantir uma atuação coerente e colaborativa, contribuindo para a formação de sua identidade em uma perspectiva crítica e emancipada. Devido a luta diária para uma educação pública, gratuita e de qualidade, é necessário entender o perfil desse profissional que está diretamente ligado a organização e funcionamento das escolas e no trabalho diário com seus pares (DINIZ; MORAES, 2022).

Sobre os desafios, o Coordenador 3 respondeu que:

Então, atualmente eu acho que é meio que correr atrás pra entender todo o processo e tentar fazer dentro das nossas possibilidades, dentro também de toda essa mudança, fazer com que o aluno chegue à aprendizagem nosso foco sempre é o aluno, que ele tem uma aprendizagem, então a gente vai fazendo as adequações, as adaptações, para ele tentar, para a gente ter esse foco que é a aprendizagem do aluno [...] (2024 - Entrevista).

Referente aos desafios do NEM a coordenação trouxe para a discussão diversos pontos que suscitam preocupação em seu papel. Esses pontos abrangem questões como a adaptação às mudanças curriculares, a gestão dos itinerários formativos, a capacitação docente, entre outros aspectos relevantes para o sucesso da implementação do NEM na escola. É necessário adaptar

e ajustar os processos de ensino para garantir que os alunos alcancem a aprendizagem desejada, especialmente em um contexto de mudança ou desafio. É fundamental priorizar o aluno e suas necessidades ao fazer essas adaptações.

É lógico que a gente tem muitos desafios no sentido assim, de esclarecer para a comunidade como que funciona, até mesmo para o aluno, porque assim a gente se depara numa situação onde o aluno fala assim, ah, para que que eu estou tendo aula de projeto de vida? Porque assim, às vezes o aluno ele não tem uma maturidade, então assim a gente faz todo um trabalho, então para tentar fazer com que esse aluno ele perceba a importância. Eu não acho, de modo geral, eu não sou muito contra essa parte da Base Diversificada, não. Eu acho que a gente precisa dar conta, muitas vezes, de algumas coisas em relação aos nossos alunos, tentar orientá-los, a tentar trazer coisas além, até mesmo porque a gente sabe que a gente atende alunos de uma classe baixa as vezes esses alunos vivem situações de vulnerabilidade eu acho que a escola vai cumprir esse papel quando a gente traz a questão de trabalhar de uma forma diferenciada, que seria as unidades curriculares, porque a proposta é essa, você trazer, tentar trazer de forma prática, de forma diferenciada, não só aquela coisa conteudista. Então, eu acho que a parte diversificada, ela propõe essa formação mais completa, onde o aluno pode perceber que não é só aquela coisa focada no conteúdo e tal, mas aí a gente tem que fazer toda essa manobra (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista).

O coordenador pedagógico precisa direcionar e redirecionar a todo momento por meio de esclarecimentos alinhados ao coletivo da escola, é essencial que o coordenador não pode trabalhar sozinho, assim como a direção da escola não pode caminhar sozinha. Este profissional não existe em uma esfera solitária, ele precisa tomar um corpo, ir além da teoria e concretizar a prática. Essas ações precisam ser alinhadas em grupos num processo contínuo em busca de convergências dos projetos e ações (MENDONÇA, 2001).

Quanto aos maiores impactos como coordenador do NEM durante o seu período de experiência, o Coordenador 3 respondeu que:

[...] eu acho que deveria primeiro ter condições de entender a proposta, depois ser colocado em prática, [...] é o que me impactou mesmo foi essa dificuldade de compreensão do que é[...] A gente percebeu que essa nova proposta por área, isso é um impacto eu particularmente, não vejo eu, como professora não tenho tanta dificuldade, nessa ideia de trabalhar por área né, mas eu sei que tem professor que tem muita dificuldade então assim [...] então o impacto foi assim nessa orientação já tem de professor que essa é a questão de ser por área, fala assim mas, onde tá o meu conteúdo eu preciso dar o meu conteúdo e aí você tem que fazer todo um trabalho de desconstrução que é o que a gente ainda tem dificuldade né, dificuldades de fazer essa desconstrução (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista)

Rocha (2015) argumenta que o papel do coordenador pedagógico se desdobra em quatro dimensões concretas e desafiadoras. Primeiramente, ele enfrenta uma série de desafios

no cotidiano da escola, lidando com questões emergentes e imprevisíveis. Além disso, o coordenador muitas vezes se depara com suas próprias limitações humanas diante das demandas cada vez mais complexas da gestão educacional. Outro ponto crítico é a luta pela construção de uma identidade profissional clara e reconhecida, que possa orientar suas ações de forma consistente. Por fim, em alguns casos, a ausência de um planejamento estratégico eficaz pode dificultar ainda mais o trabalho do coordenador, tornando-o mais suscetível a contratempos e desafios inesperados. Essas quatro facetas delineiam um panorama desafiador e multifacetado do papel do coordenador pedagógico na escola contemporânea.

A próxima resposta demonstra os desafios enfrentados pelos educadores diante das reformas educacionais e suas consequências, realizando adaptações nas matrizes curriculares e tirando carga horária de disciplinas essenciais para a formação dos alunos.

[...] a redução das aulas de ciências humanas é drástica, né? Assim, é de sofrer a hora que você vê a matriz eu falo assim, estava até brincando acho que faz uns 15 anos que eu não loto as minhas aulas efetivas no 7º ano. Esse ano eu tive que lotar no 7º ano porque não tem aula. Não tem aula de ciências humanas de modo geral, porque com a implementação do novo ensino médio. Quando eu comecei a trabalhar eram três aulas semanais no ensino médio. Depois houve uma redução para duas. Com a redução da carga horária para você conseguir fazer lotação, eles reduziram as aulas de ciências humanas. Então, a geografia e a história passaram a ser duas aulas, né? A filosofia tinha uma época que era duas. Então, assim, eu falo que onde eles mexem geralmente para adequar as matrizes é dentro das aulas de ciências humanas. Então, sempre que reduz, que perde, a gente tá vendo isso ao longo do tempo, sabe? Então, assim, o que acontece? E agora nós temos uma aula semanal de história. Mas juntando nós temos quatro aulas semanais. Vou pegar uma escola integral onde o aluno tem 40 aulas durante a semana. Ele tem quatro aulas de ciências humanas (COORDENADOR 3, 2024 - Entrevista).

O coordenador pedagógico expressa preocupação com a significativa redução da carga horária das disciplinas de ciências humanas, como geografia, história e filosofia, decorrente da implementação do NEM. Ele observa uma tendência de diminuição progressiva no número de aulas dedicadas a essas disciplinas, resultando em uma cobertura menos abrangente dos conteúdos. Além disso, destaca a necessidade de adaptação das matrizes curriculares para acomodar essas mudanças, muitas vezes sacrificando as disciplinas de ciências humanas.

Apesar dos obstáculos enfrentados, o coordenador pedagógico possui uma oportunidade valiosa de impactar positivamente a educação dos alunos. Ao fomentar a colaboração, a inovação e a inclusão, eles têm o potencial de estabelecer um ambiente de aprendizagem que capacita os alunos para os desafios futuros e contribui para a eficácia na implementação de políticas educacionais, utilizando seu discernimento crítico e conhecimento pedagógico.

Ao encerrar este capítulo, tem-se a resposta à questão norteadora que é a que segue: Como se dá a atuação da coordenação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual situadas no Município de Dourados-MS?

A coordenação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Dourados-MS desempenha o papel de promover formações e capacitações que capacitam os professores a compreender e aplicar as mudanças no currículo e na metodologia. Além disso, ela orienta as escolas na reestruturação curricular, no gerenciamento do tempo escolar e na implementação de estratégias pedagógicas alinhadas aos objetivos do Novo Ensino Médio. A coordenação também se encarrega de articular a comunidade escolar, promovendo o engajamento entre professores, gestores, alunos e famílias para garantir uma transição bem-sucedida e o entendimento coletivo das mudanças.

Em resumo, na atuação do Coordenador Pedagógico no NEM, tem como um dos principais desafios que pode ser destacado é a necessidade de promover uma integração efetiva entre os diversos setores da escola. Essa integração é crucial para garantir que as mudanças curriculares e as novas abordagens pedagógicas sejam implementadas de maneira coesa e colaborativa. O Coordenador Pedagógico precisa trabalhar em conjunto com professores, alunos, equipe administrativa e comunidade escolar para alinhar objetivos, compartilhar responsabilidades e assegurar que todos estejam engajados no processo de transformação educacional promovido pelo NEM.

Mas as perspectivas são muitas, a exemplo de implementação de métodos de ensino que estimulem o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Além disso, é fundamental promover a formação continuada dos professores, sendo importante fomentar uma gestão democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar nas decisões importantes. Outra perspectiva é a adaptação do currículo às novas diretrizes do Ensino Médio, garantindo flexibilidade e diversificação das aprendizagens. Por fim, assegurar um ambiente inclusivo que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades é essencial para o coordenador atuante no Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apontou para a discussão da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), assunto que vem gerando grande repercussão nacionalmente devido às suas reformulações por meio da Lei nº 13.415/2017. Apresentou como objeto de pesquisa a figura do coordenador pedagógico e sua atuação como agente implementador nesta proposição do NEM, permitindo realizar uma interseção entre essas duas questões.

Objetivou-se responder à seguinte questão norteadora: como ocorre a atuação da coordenação pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual localizadas no município de Dourados, MS?

Na proposição metodológica, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, proporcionando local de fala para os coordenadores pedagógicos em relação às transformações que ocorrem no cotidiano escolar. Todo o processo analisado baseou-se na implementação do NEM nas escolas estaduais de Dourados por meio da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, e do Plano de Implementação, disponibilizado pela SED no ano de 2020.

Organizada em três capítulos, esta dissertação, de início, abordou a atuação do coordenador pedagógico nas instituições escolares sob a perspectiva de diversos estudiosos da área. O objetivo foi analisar o papel do coordenador pedagógico e fundamentar, posteriormente, o enfrentamento de desafios e de perspectivas no contexto do Novo Ensino Médio. Colocou em destaque a necessidade de ter na escola e na gestão da escola o horizonte de uma gestão democrática, que venha a respaldar a importância dessa forma de gestão para a busca de uma sociedade mais justa e humana, pautada pelo princípio de uma participação plena.

Na continuidade, o propósito foi contextualizar o Novo Ensino Médio na literatura educacional e na legislação, com foco especial na Lei nº 13.415/2017, que legaliza o NEM. Nesses termos, foi analisado o NEM por meio de uma perspectiva legislativa e educacional, explorando como essa reforma é abordada tanto na legislação quanto na literatura educacional.

A Lei nº 13.415/2017 introduziu uma série de mudanças significativas com o discurso de tornar essa etapa de ensino mais flexível, diversificada e conectada com as demandas contemporâneas. Uma das principais mudanças foi a ampliação da carga horária mínima para três mil horas ao longo dos três anos. A lei também estabeleceu a implementação dos Itinerários Formativos, para que os estudantes escolham áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e objetivos futuros.

Com o intuito de trazer uma possível e não única resposta ao problema da pesquisa, a análise se estende a buscar entender a atuação do coordenador pedagógico no NEM, um pouco do perfil desses profissionais, suas atribuições, desafios encontrados e perspectivas voltadas a dar conta do que a eles foi proposto fazer.

Assim, abriu-se, antes, parênteses para apresentar o *lôcus* da pesquisa, trazendo uma descrição do local, o município de Dourados, destacando seu contexto histórico, social e econômico, bem como uma caracterização da Secretaria Estadual de Educação.

As falas evidenciaram os desafios enfrentados por esse profissional em sua rotina diária, uma vez que grande parte de seu tempo é consumido na organização de questões burocráticas que não se alinham às suas atribuições. Como resultado, o coordenador muitas vezes acaba por deixar as responsabilidades pedagógicas para atender às demandas administrativas.

O coordenador é instigado a manter uma postura democrática, promovendo uma gestão participativa. No entanto, surge o questionamento sobre como demandar essa postura dos profissionais diante da implementação de uma reforma que foi introduzida sem o devido debate com a sociedade. Isso cria mais um desafio para o coordenador pedagógico, que se vê na posição de mediar um processo permeado por controvérsias e incertezas.

A resposta à questão norteadora demonstra a atuação do coordenador pedagógico no Novo Ensino Médio, na Rede Estadual de Dourados, no que tange às análises realizadas perante a pesquisa. Observou-se que a coordenação pedagógica desempenha um papel essencial e multifacetado nesse processo de transição educacional. Através da análise das informações coletadas, ficou evidente que a coordenação pedagógica assume a responsabilidade de liderar e facilitar a implementação das mudanças curriculares e metodológicas exigidas pelo Novo Ensino Médio.

Silva (2018, p. 45) aponta que:

A atuação do coordenador pedagógico é fundamental para o sucesso das mudanças curriculares e metodológicas no contexto escolar. Ele desempenha um papel estratégico na articulação entre teoria e prática, promovendo a formação continuada dos professores, orientando a implementação de novas estratégias pedagógicas e acompanhando de perto o desenvolvimento dos alunos.

Embora o coordenador desempenhe um papel estratégico na articulação entre teoria e prática, promovendo a formação continuada dos professores e orientando a implementação de novas estratégias pedagógicas, muitas vezes ele se depara com limitações institucionais. A

sobrecarga de funções administrativas pode dificultar o acompanhamento próximo do desenvolvimento dos alunos. Para que a atuação do coordenador pedagógico seja realmente transformadora, é essencial que as escolas ofereçam apoio adequado e um ambiente colaborativo que valorize a inovação pedagógica e a formação contínua.

A atuação do coordenador pedagógico nas instituições de ensino é uma questão complexa e, influenciada por diversos fatores internos e externos ao ambiente escolar. Um dos maiores desafios é o perfil burocrático que o coordenador muitas vezes assume, devido às atribuições administrativas que o sobrecarregam e desviam seu foco das questões pedagógicas essenciais. Atividades como preenchimento de relatórios, participação em reuniões intermináveis e cumprimento de normas e regulamentos ocupam parte do tempo e da energia que poderiam ser dedicados ao acompanhamento direto dos professores e alunos. Essa burocratização da função resulta em uma atuação menos efetiva na orientação e no suporte pedagógico necessário para a melhoria contínua do ensino.

Percebe-se que a coordenação pedagógica está mais voltada para a gerência do que para o pedagógico. Isso se manifesta na priorização de tarefas administrativas. Embora as atividades administrativas sejam importantes para o funcionamento da escola, elas não deveriam sobrepor-se ao papel central do coordenador pedagógico, que é o de apoiar e desenvolver o trabalho docente. Quando a gestão administrativa se torna a prioridade, a coordenação pedagógica perde a sua essência de fomentar a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, promover a formação continuada e proporcionar um ambiente colaborativo para a troca de experiências e conhecimentos entre os professores.

A interface do coordenador pedagógico é predominantemente administrativa, conforme descrito nos próprios documentos institucionais que delineiam esse perfil burocrático e de gestor. Esses documentos enfatizam a responsabilidade do coordenador em tarefas como o preenchimento de relatórios, a organização de reuniões e a supervisão do cumprimento de normas e regulamentos. Essa caracterização reflete a tendência de priorizar as funções administrativas, relegando o acompanhamento pedagógico e o suporte direto aos professores e alunos a um segundo plano. Essa interface administrativa acaba extrapolando o pedagógico, ocupando o tempo e os recursos que deveriam ser direcionados ao desenvolvimento das práticas educacionais e ao suporte didático. Consequentemente, o coordenador pedagógico se vê mais envolvido em processos gerenciais do que na orientação e na formação continuada dos docentes.

Com o aumento das demandas administrativas, o coordenador pedagógico acaba deixando de ser um gestor democrático, focado na construção coletiva e na participação ativa de toda a comunidade escolar, para se tornar um “tarefeiro”, um executor, um gerente gerenciando o seu processo. Em vez de promover a colaboração e a reflexão crítica sobre as práticas educacionais, o coordenador se vê sobrecarregado por uma infinidade de tarefas burocráticas.

A análise da atuação do coordenador pedagógico, considerando seu perfil burocrático e uma coordenação mais voltada para a gerência do que para o pedagógico, revela desafios significativos que precisam ser enfrentados para melhorar a qualidade da educação. É fundamental que as escolas e os sistemas educacionais repensem e redefinam as funções e prioridades dos coordenadores pedagógicos, de modo a equilibrar as demandas administrativas com a verdadeira essência de sua atuação: o suporte pedagógico.

Para que o coordenador pedagógico possa desempenhar efetivamente suas funções, é fundamental alcançar um equilíbrio entre as responsabilidades pedagógicas e administrativas. Um equilíbrio saudável permitiria ao coordenador dedicar tempo suficiente ao planejamento e à implementação de estratégias pedagógicas, à formação continuada dos professores e ao acompanhamento do progresso dos alunos. Isso também envolve delegar tarefas administrativas sempre que possível e utilizar ferramentas de gestão eficientes para otimizar o tempo. Assim, o coordenador pode garantir que as exigências burocráticas sejam atendidas sem comprometer a qualidade e a inovação no ensino.

Em suma, o estudo realizado permitiu uma compreensão da importância da coordenação pedagógica na transição para o Novo Ensino Médio em Dourados-MS. Espera-se que as constatações sobre a atuação do coordenador pedagógico contribuam para orientar futuras iniciativas e políticas educacionais, visando sempre aprimorar a qualidade social do ensino na região, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção de uma educação mais igualitária, justa e humana.

REFERÊNCIAS

- ARANDA, M. A. de M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007).** Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2009.
- ARANDA, M. A. de M. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.
- ALTHUSSER, L. **Théorie, pratique théorique et formation théorique.** Ideologie et lutte idéologique. Paris: Cahiers Marxistes-Leninistes, 1966.
- BRASIL. **Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 de maio 2022.
- BRASIL. **Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 de maio 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_si te.pdf. Acesso em: 16 de maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 junho 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 junho 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 16 de maio 2022.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF.2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 de maio 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **O Manifesto dos Pioneiros**, 2018. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143> acesso em: maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 01 Junho de 2022.

BEZERRA, K. A **História do Ensino médio no brasil e Suas Mudanças**. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/a-historia-do-ensino-medio-no-brasil-e-suas-mudancas/> acesso em: maio 2024

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB. 2007.

CÁSSIO, F; GOULART, D. A Implementação do Novo Ensino Médio nos estados: promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**. 2022, v.16, n.35, 285 – 293. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 01 junho 2023.

COSTA, M. O; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2019, v. 24, e240047. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>. Acesso em: 30 de maio 2022.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação pública. **Gestão Democrática da Educação**. Brasília, n. 19, p. 14-19, out. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/336710-Gestao-democratica-da-educacao-boletim-19-outubro2005.html>. Acesso em: 01 julho 2022.

DAVID, Ricardo Santos. O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 18, p. 104-117, jul./dez. 2017.

DINIZ, C.C; MORAES, L.C.S . A coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico **discussões e perspectivas futuras**. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26231>.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, n. 100, 2007. p. 921-946.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DOURADOS. **História de Dourados**. 2023. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/cidade-de-dourados/> . Acesso em: 07 julho 2023.

DOURADOS. **SEMED**. 2023. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/secretaria-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 07 julho 2023.

FERRETI, C. J. SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. 2017, v. 38, n. 139, pp. 385-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. ISSN 1678-4626. Acesso em: 01 maio de 2022.

FERRETI, C.J; ZIBAS. D.M.L; TARTUCE, G.L.B.P. Protagonismo Juvenil Na Literatura Especializada E Na Reforma Do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004

FERREIRA, R. A; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. 2018, v. 26, n. 101, pp. 1176-1196. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>. Acesso em: 30 de maio 2022.

FÓFANO, C. S. et al. O papel do Coordenador Pedagógico no âmbito escolar. **Revista Transformar**, p. 57-69, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/145>. Acesso em: dez. de 2020.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: **uma práxis em busca de sua identidade**. Universidade Católica de Santos, Editora Universitária, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GATTI, B.A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v.28, n.1, p. 13-34. 2012.

GARAY, Ângela. Gestão. In: Cattani, Antônio David; Hozlmann, Lorena (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. Ed. porto alegre: Zouk, 2011.

GALVÃO, D. de F. A gestão democrática em cena: **uma análise da Rede Municipal de Nova Andradina (MS)**. 135 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: Questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, v. 8, n. 3, p. 367-380 – Itajaí, set/dez 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alínea, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**. 2001, v.21, n.55, pp.

30- 41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 26 de out. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Taxa Analfabetismo**. Brasil: IBGE, 2023.

KRAWCZYK, N.R. Políticas De Regulação E Mercantilização Da Educação: Socialização Para Uma Nova Cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abril 2022.

KOEPSEL, E.C.N; GACRIA, S.R.O; CZERNISZ, E.C.S. A Tríade Da Reforma Do Ensino Médio Brasileiro: LEI No 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36, e222442, 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 04 março 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, P. G.; DOS SANTOS, S. M. O Coordenador Pedagógico Na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 77–90, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1656. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 4 set. 2022.

LIMA, A.B; PRADO, J.C; SHIMAMOTO, S.V.M. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: Novos Nomes Velhos Rumos. In: LIMA, P. G. (Org.). **Temas em Políticas e Gestão da Educação**. – Editora UFGD, 2011.

LINS, C.P.D. **A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa em escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2012-2017)**. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20CRISTINA%20PIRES%20DIAS%20LINS%20PPGedu.pdf>. Acesso em: 01 julho 2023.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos De Pesquisa**, (1996), 5–15. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/780> Acesso em: 30 de maio 2022.

LÜDKE, M. ANDRÉ. M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MACEDO, N.D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo. Editora: Loyola, 1996.

MATOS, J. A. B. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 267 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7644249. Acesso em: 30 de maio 2022.

MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: **guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

MASHIBA, Glaucia Cabana; ROSA, Cristina Maria. Analfabetismo no Brasil: **Uma Análise Bibliográfica**. In: XX Congresso de Iniciação Científica - Ano 2011 - UFPel - Universidade Federal de Pelotas.

MENDONÇA, E, F. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Revista Educação & Sociedade** (UNICAMP), V.22, No.75, agosto/2001, p.84-108.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf> Acesso em 03 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 14.592, de 31 de outubro de 2016**. Reorganiza a Estrutura Básica da SED e da outras providências. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/visualizar.php?lei=31304&original=1>. Acesso em 03 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://novoensinomedio.ms.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 07 julho 2022.

MARTINS, Â. M; SOUZA, S. Z; MACHADO, C; REAL, G. C. M; BRAVO, M. H. A. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48 n. 1710, p. 1038-1061, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n170/1980-5314-cp-48-170-1038.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

MIZIARA, L. A. S., Ribeiro, R., & BEZERRA, G. F.. (2014). O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 95(241), 609–635. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

MOURA, D. H. Educação Básica E Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração. **HOLOS [en linea]**. 2007, 2,4-30. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48154927300>. Acesso em: 01 junho de 2023.

MOURA, D.H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação. Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, R. D.; M. D. de OLIVEIRA. **Tendência Pedagógica Tecniciста e sua Relação Com o Currículo do Novo Ensino Médio Regular**. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. Anais [...]. Maceió: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. p. 1-12.

NASCIMENTO, M. N.M. Ensino médio no Brasil: **Determinações Históricas**. Revista Publicatio UEPG. 2007, v.17, 77-87. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812/2097> Acesso 30 maio. 2023.

NOBRE, L. R. **A atuação do Coordenador Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Programa Escola do Novo Tempo**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/180678054-A-atuacao-do-coordenador-pedagogico-nas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-no-programa-escola-do-novo-tempo.html> 23. Acesso em: 01 Junho 2023.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 01 Junho de 2022.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PERRONI, V.M.V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2024

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6>. Acesso em: nov. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED Nº 4.236, de 9 de novembro de 2023**. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/1fd4b96129e33ca904258a67004e2112?OpenDocument>. Acesso em: janeiro. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Novo Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/> Acesso em: janeiro, 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N. 4.252 de 3 de janeiro de 2024**. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/f4e43de9407e508604258a9f0054b80e?OpenDocument> Acesso em: janeiro, 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N° 4.267, de 22 de janeiro de 2024**. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/59b22164821c691904258abb006cd525?OpenDocument#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%2FSED%20N%C2%BA%204.267%2C%20DE,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias> Acesso em: janeiro. 2024.

SILVA, K. C., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521–534. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

REAL, G. C. M; MARQUES, E. P. de S. M. (orgs.). **AUFGD na memória científica:** contribuições do programa de pós-graduação em educação. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

RICHARDSON, R. *et. al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 eds. ver. Ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Brasil**. Reserva Indígena Dourados. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3656>. Acesso em: 18 julho. 2023.

SAVIANI, D. História do tempo e tempo da História: **estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: **da função à profissão pela mediação da ideia**. IN: FERREIRA, N. S.C. (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANTOS, M.P. O Trabalho da Trindade Pedagógica no Contexto Educacional escolar da atualidade: algumas reflexões. **Imagens da reflexão**, Paraná, v.2, p. 49-55, 2012.

SAKS. F.C. Busca Booleana: **Teoria e Prática**. Curitiba/PR, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319/TCC%20%20Flavia%20do%20Can%20to%20Saks%20-%20Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. de 2022.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, & GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 1(1). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 4 set. 2022.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19141>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SANDER, B. Gestão educacional Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, R.R. **Breve Histórico do Ensino médio no Brasil**. 2010. UESC. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf. Acesso em: 01 julho. 2023.

SILVA, A.R.C. **A concepção de trabalho na reforma do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214769>. Acesso em: 01 junho de 2022.

SILVA, M.R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado. Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 Junho de 2022.

SOUZA, C.F. de. **Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020)** 2021.Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 01 junho 2023.

SCAFF, E. A. S; ARANDA, M. A. de M; BARCELOS, F. dos S. **Gestão e Coordenação dos Processos Formativos**. 371. ed. São Luís: EDUFMA, 2020. 201p.

TRICHES, E. de F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>Acess
Acesso em: 01 junho de 2023.

WATHIER, V. P; CUNHA, C. da. 2022. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, 47. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/119386>.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC**: a revista da educação profissional,Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.29-37, jan./abr.2009.

TRICHES, E. de F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>Acess
Acesso em: 01 junho de 2023.

APÊNDICES



FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Apêndice 1: Carta de Apresentação/ Autorização

A Escola Estadual _____

Sou Anna Karolina de Freitas Silva, Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e tenho como orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda. Vimos solicitar acesso ao Projeto Político Pedagógico e participação da Coordenação Pedagógica do Novo Ensino Médio em uma entrevista.

A pesquisa proposta tem como título: **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**. Está situada na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, e vinculada a pesquisa mais ampla intitulada: “A reforma do Ensino Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, e tem como objetivo: Analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino, em escolas situadas no Município de Dourados/Mato Grosso do Sul.

Atenciosamente,

Dourados, MS, 10 de julho de 2023.

Anna Karolina de Freitas Silva
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora



Apêndice 2: Carta de Apresentação/ Autorização

A Coordenação Pedagógica do Novo Ensino Médio _____

Escola _____

Sou Anna Karolina de Freitas Silva, Mestranda no Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e tenho como orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda. Vimos solicitar participação da Coordenação Pedagógica do Novo Ensino Médio em uma entrevista.

A pesquisa proposta tem como título: **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**. Está situada na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, e vinculada a pesquisa mais ampla intitulada: “A reforma do Ensino Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, e tem como objetivo: Analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino, em escolas situadas no Município de Dourados/Mato Grosso do Sul.

Atenciosamente,

Dourados, MS, 10 de julho de 2023.

Anna Karolina de Freitas Silva
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora



FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo ciência do objetivo e da metodologia da pesquisa em rede “A reforma do Ensino Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, na qual esta Dissertação está inserida, bem como dos compromissos dos pesquisadores envolvidos, consinto livremente em fornecer informações e dados por meio de entrevista, autorizando inclusive a captação de áudio por recurso de aparelho gravador, celular e/ou similares, assim como contatos telefônicos e eletrônicos e/ou documentos escritos.

() Autorizo utilizar dados coletados também em produções decorrentes.

Dourados, 10/07/2023

Nome e assinatura



Apêndice 4: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Pesquisa: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS

Mestranda: Anna Karolina de Freitas Silva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Miranda Aranda (FAED/UFGD)

Nome entrevistado (a):

Formação:

E-mail:

Telefone:

Data:

01 – Qual a sua idade?

02 – Qual é o seu gênero? () feminino () masculino () _____

03 – Há quanto tempo exerce a função de coordenador pedagógico?

04 – O que fazia antes de ser coordenador?

05 - De acordo com sua experiência, relate segundo sua percepção, quais atribuições o coordenador pedagógico precisa exercer?

06 - Quando sua escola iniciou os trabalhos com o Novo Ensino Médio (NEM)

07 - Quais itinerários formativos sua escola oferta? E quais os critérios utilizados para escolha?

08 - Quais documentos utilizados?

09- Como tem ocorrido a atuação do coordenador pedagógico no NEM?

Obrigada

