

## DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, INTERDISCIPLINARIDADE E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Lilian Cristina Fonseca Menezes<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Cláudio Pinto Nunes<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

### Resumo

Este artigo tem como propósito analisar como os documentos legais vem discutindo a temática da interdisciplinaridade na etapa do Ensino Médio. Como metodologia, foi adotado a abordagem qualitativa, do tipo Análise Documental. Os resultados mostraram que há interesses econômicos, políticos e ideológicos nas políticas públicas educacionais, visto que a natureza do Estado é capitalista, como também a perspectiva interdisciplinar é pensada na lógica desse capital, que tem como objetivo preparar estudantes para o mercado de trabalho. Conclui-se que há lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais em educação na perspectiva da interdisciplinaridade, em especial, de professores e coordenadores pedagógicos. Em razão disso, muitos profissionais devem estar investindo em sua autoformação, o que exime a responsabilidade do Estado em garantir a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, fortalecendo o sistema neoliberal.

16

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Interdisciplinar. Políticas educacionais.

### Abstract

The purpose of this article is to analyze how legal documents have been discussing the issue of interdisciplinarity in secondary education. The methodology adopted was a qualitative document analysis. The results showed that there are economic, political and ideological interests in public educational policies, given that the nature of the state is capitalist, and that the interdisciplinary perspective is thought of in the logic of this capital, which aims to prepare students for the job market. The conclusion is that there are gaps in the initial and continuing training of education professionals in the perspective of interdisciplinarity, especially teachers and pedagogical coordinators. As a result, many professionals must be investing in their own training, which relieves the state of its responsibility to guarantee continuing training for teachers and pedagogical coordinators, strengthening the neoliberal system.

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Interdisciplinary. Educational policies.

---

<sup>1</sup> Os dados de cada autor/ra devem ser inseridos após as referências, como exemplificado ao final deste modelo/template.

## **Introdução**

Ramos e Ferreira (2020) apontam que os conceitos e práticas relacionados à interdisciplinaridade sofreram alterações ao longo dos anos e que as discussões sobre esta temática podem variar a depender do país, pois os(as) pesquisadores(as) levam em consideração o contexto sócio-histórico. Além disso, destacamos que é preciso analisar o contexto político para refletir sobre as políticas públicas educacionais e identificar se há interesses políticos e ideológicos por trás das discussões acerca da interdisciplinaridade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a Lei nº 13.415 de 2017 trazem a perspectiva interdisciplinar na organização do currículo do Ensino Médio visando a integração dos conhecimentos e, em teoria, uma aprendizagem mais significativa ao estudante (Brasil, 2017; 2018). Entretanto, o(a) docente desta última etapa da Educação Básica tem uma formação inicial disciplinar, sendo formado para atuar no componente curricular específico de sua licenciatura, e não para lecionar nas áreas do conhecimento em uma abordagem interdisciplinar (Menezes, 2022).

Logo, faz-se necessário ter um olhar sensível ao coordenador(a) pedagógico(a), pois esse(a) profissional é responsável pela organização do trabalho pedagógico, principalmente, pela formação continuada dos(a) professores(as) (Franco, 2016; Gouveia; Placco, 2013; Libâneo, 2018; Menezes, 2022; Menezes; Sedano, 2022; Placco; Souza; Almeida, 2012; Teixeira, 2020).

Além disto, com essas reestruturações no Ensino Médio, esse(a) coordenador(a) precisa estar à frente do corpo docente, para investir em sua autoformação e orientar os(as) professores(as) nos aspectos didáticos-pedagógicos e metodológicos, mas também nas especificidades desse “novo” Ensino Médio, sendo um desafio para estes(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), visto que, grande parte desses(as) profissionais, não receberam uma formação específica em seu fazer pedagógico, especialmente a coordenação pedagógica do estado da Bahia (Menezes, 2022).

Em razão disso, temos como objetivo analisar como os documentos legais abordam a perspectiva interdisciplinar no Ensino Médio. E, para alcançar o objetivo proposto neste estudo, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, do tipo Análise Documental (Junior *et al.*, 2021; Lüdke; André, 1986).

## Interdisciplinaridade no ambiente escolar

De acordo com Japiassu (1976), existem vários autores que buscam trazer o conceito de interdisciplinaridade no contexto educacional. Thiesen (2008) aponta que a definição de conceitos vem sendo discutida desde o século XX até os dias atuais, no entanto, há semelhanças em relação ao objetivo principal da interdisciplinaridade que está na preocupação em estabelecer relações entre os saberes e não na fragmentação dos conteúdos. Logo, acredita-se que é por meio da interdisciplinaridade que ocorre a articulação do processo de ensino-aprendizagem.

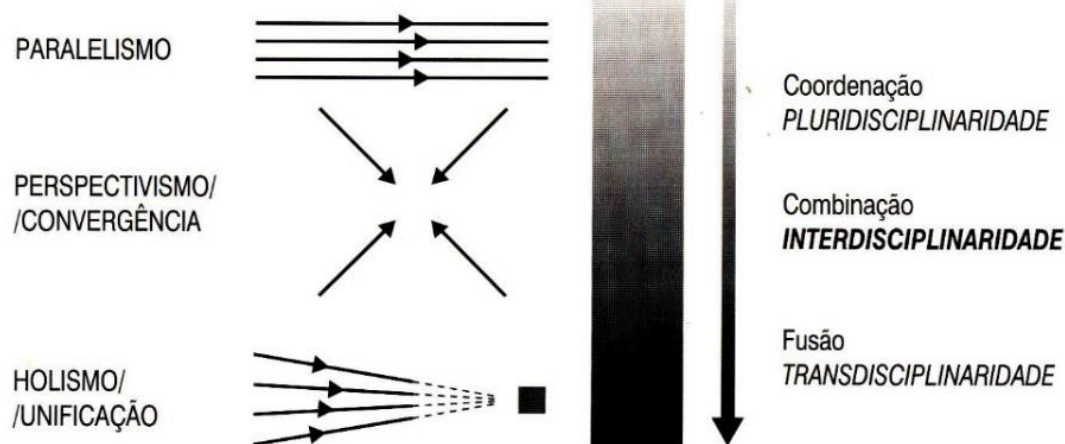
Para Pombo (2008), a palavra interdisciplinaridade está gasta, pois pode ser usada em variados contextos, como também as palavras “pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.” (Pombo, 2008, p. 12)” podem ser confundidas com um mesmo significado, propiciando “uma utilização abusiva, extremamente ampla, de uma dessas palavras (interdisciplinaridade)” (Pombo, 2008, p. 12). Assim a autora pontua que:

Quando estivéssemos a falar de pluridisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, estaríamos a pensar naquele primeiro nível que implica pôr em paralelo, estabelecer algum mínimo de coordenação. A interdisciplinaridade, pelo seu lado, já exigiria uma convergência de pontos de vista. Quanto à transdisciplinaridade, ela remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não (Pombo, 2008, p. 14-15).

18

Embora todas essas palavras (pluri/multi/inter/transdisciplinaridade) tenham como raiz a palavra “disciplinar”, estas possuem conceitos diferentes que precisam ser compreendidos para que não sejam confundidos na literatura, como também no ambiente escolar. Observe a Figura 1 a seguir:

### Figura 1 - Conceitos diferenciados por Pombo (2008):



Fonte: Pombo (2008, p. 14).

Logo, de acordo com a Figura 1 acima, pode-se compreender que a interdisciplinaridade propõe a convergência entre os componentes curriculares correlatos, por exemplo: Língua Portuguesa e Arte. Já a transdisciplinaridade, a unificação de diferentes componentes curriculares, sendo este ainda um desafio maior no ambiente escolar. Pombo (2008) também acrescenta que a fusão dessas perspectivas pode ser importante ou excessiva em determinados momentos, e, ainda assim, “a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece.” (Pombo, 2008, p. 15).

19

Em concordância, Fazenda (2008), pontua que ao refletir sobre a interdisciplinaridade é necessário pensar não apenas na junção dos componentes curriculares, mas, principalmente sobre a formação docente:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (Fazenda, 2008, p. 21).

Logo, em concordância com os(as) autores(as) supracitados, defendemos que pensar em interdisciplinaridade é pensar no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), bem como no desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica e da gestão escolar, visto que, a integração dos componentes curriculares por si só não é suficiente, é preciso ter uma atitude interdisciplinar em todo o Sistema Educacional.

## Metodologia

A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação permite a subjetividade dos(as) autores(as) sobre os dados analisados (Lüdke; André, 1986). Além disso, nos pautamos na Análise Documental (Lima Junior *et al.*, 2021; Lüdke; André, 1986), pois de acordo com esses(as) autores(as) o documento pode ser um material escrito, como leis ou outras fontes de informações, ou um material visual, como uma fotografia ou um vídeo.

Para Lüdke e André (1986, p. 38): “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”. Para isso, é imprescindível que a seleção do documento a ser analisado tenha relação com os objetivos propostos da pesquisa.

Desse modo, selecionamos para análise alguns documentos que regulamentam o Ensino Médio, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular.

## **O que os documentos legais do Ensino Médio apontam?**

20

Como discutimos anteriormente, o contexto sócio-histórico e político reflete nas discussões sobre interdisciplinaridade. Ramos e Ferreira (2020) apontam que as formas de produção do capitalismo, mais especificamente do sistema do Toyotismo, influenciaram no desenvolvimento profissional múltiplo dos(as) professores(as), o que contribuiu para o debate deste tema.

Desse modo, assim como Ramos e Ferreira (2020) destacaram que as discussões da interdisciplinaridade se ampliaram no contexto do Toyotismo, podemos refletir que os aspectos sociais e políticos trazem impactos na educação. Segundo a Lei nº 13.415 de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2018, a etapa do Ensino Médio deverá ser organizada pelas quatro áreas do conhecimento ao invés dos componentes curriculares, sendo estas as áreas: Linguagem e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017; 2018).

Além do mais, embora a BNCC proponha a interdisciplinaridade no ambiente escolar, nesse documento norteador encontramos a palavra “interdisciplinar” em apenas três momentos:

[...] decidir sobre **formas de organização interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p. 16, *destacado pelos autores*).

[...] Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, **com trabalhos de natureza interdisciplinar** ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (Brasil, 2018, p. 244, *destacado pelos autores*).

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. **Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar** envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (Brasil, 2018, p. 269, *destacado pelos autores*).

Em razão disso, percebe-se que a palavra “interdisciplinar” é mencionada para orientar a organização dos componentes curriculares, em especial, destacam o componente curricular da Língua Inglesa e da Matemática (Brasil, 2018). Assim, podemos compreender que, de acordo com a BNCC, os(as) professores(as) devem articular os planejamentos e as aulas na abordagem da interdisciplinaridade, visto que até mesmo os livros didáticos estão sendo elaborados dentro dessa ótica.

Já na Lei nº 13.415/2017 a palavra “interdisciplinar” não aparece de forma explícita, no entanto, essa lei regulamenta a organização por áreas do conhecimento e a implementação dos itinerários formativos na etapa do Ensino Médio (Brasil, 2017). Além disso, essa lei também acrescenta que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno” (Brasil, 2017), isto é, precisam contemplar os aspectos físicos, socioemocionais e cognitivos, mas também preparar este(a) estudante para ingressar no mercado de trabalho.

Vale ressaltar também que esse preparo para a atuação no mercado de trabalho está presente desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e é

reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996:

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Em contrapartida, se pensarmos no contexto histórico da década de 90, perceberemos os fatores econômicos e o neoliberalismo influenciando as políticas públicas educacionais no Brasil. De acordo com Mathias e Salama (1983) o Estado é capitalista, isto é, o que move o Estado é e sempre será o capital. Em concordância, Menezes e Barros (2021) afirmam que sendo a natureza do Estado capitalista, todas as relações de poder serão pensadas sob essa ótica, incluindo as políticas educacionais.

Segundo Cazavechia (2016) os anos de 1990 foram marcados pela mercantilização da educação e podemos perceber isso, mais uma vez, na LDB/1996 quando aponta as finalidades do Ensino Médio (Brasil, 1996):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a **preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, *destacado pelos autores*).

Em razão disso, podemos compreender que o objetivo do Ensino Médio é gerar mão de obra (barata) para o ingresso no mercado de trabalho, tais aspectos são encontrados na Constituição Federal, na LDB/1996, na Lei nº 13.415/2017, na BNCC (Brasil, 1988; 1996; 2017; 2018) e em outros documentos educacionais.

Além do mais, por meio dos documentos analisados, é possível perceber a mercantilização do Ensino Médio, tal como apontado por Cazavechia (2016), sendo a interdisciplinaridade difundida também por essa ótica nos documentos educacionais. No entanto, defendemos a interdisciplinaridade que tem como propósito a aprendizagem dos(as) estudantes (Thiesen, 2008), visando contribuir para uma educação de qualidade.

Outro aspecto que precisamos evidenciar é que, embora a interdisciplinaridade seja importante no ambiente escolar, a perspectiva interdisciplinar discutida nesses documentos legais é marcada por interesses ideológicos, políticos e econômicos:

nos anos de 1970, visando ao aumento da produtividade, destacando-se, nesse contexto, a redução dos custos trabalhistas e de capital, a melhoria da qualidade e flexibilização da produção, os perfis profissionais flexíveis, entre outros. Esse último aspecto, por vezes, gerou uma demanda por **formação maciça de profissionais** com múltiplas habilidades e capacidade técnica, o que promoveria uma nova onda de debates em torno da necessidade de promover transformações nas instituições educacionais com foco na questão da interdisciplinaridade. Esse movimento priorizou, inicialmente, a discussão em torno da educação superior e, posteriormente, atingiu o segmento da educação básica [...] (Ramos; Ferreira, 2020, p. 204, *destacado pelos autores*).

Ramos e Ferreira (2020) afirmam que nos anos de 1970 houve uma expansão da produtividade em todos os setores da sociedade, sendo que nesse mesmo período aumentaram-se as discussões sobre interdisciplinaridade, havendo a necessidade de um aumento significativo na formação dos(as) profissionais da educação.

Logo, podemos pensar que, com essas reformas no Ensino Médio e sua organização por áreas do conhecimento, muitos(as) profissionais estão investindo, financeiramente, em sua autoformação, visto que as orientações que recebem dos órgãos públicos acabam sendo genéricas e superficiais, bem como há lacunas em sua formação inicial disciplinar. E, como pontuam Ribeiro e Nunes (2021, p. 161), uma característica preponderante do neoliberalismo “é tirar do Estado e colocar nos trabalhadores/professores a responsabilização pela sua formação”.

Vale destacar que é papel dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) cumprir com os aspectos didático-pedagógicos e formativos na escola, sendo sua principal função a formação continuada dos(as) professores(as) no ambiente escolar (Franco, 2016; Menezes, 2022; Placco; Souza; Almeida, 2012; Teixeira, 2020). Em concordância, Oliveira e Nunes (2023) acrescentam que o trabalho da coordenação pedagógica é um ato político.

Sendo assim, Menezes e Sedano (2022, p. 354) asseveram que a figura desse(a) profissional contribui para a “qualidade do Ensino Médio”. Por isso, a coordenação pedagógica precisa compreender as especificidades do Ensino Médio e articular uma atuação interdisciplinar com os(as) docentes das áreas do conhecimento. Para Menezes (2022):

é indispensável à coordenação pedagógica organizar os momentos de AC por áreas do conhecimento, priorizando os planejamentos coletivos dos(as) docentes para que discutam entre si e articulem as suas práticas pedagógicas; pois sabe-se que grande parte das formações iniciais e continuadas dos(as) professores(as) os(as) preparam para lecionar um componente curricular em específico e não para as áreas do conhecimento ou na perspectiva interdisciplinar (Menezes, 2022, p. 76).

Além disso, como apontado na pesquisa de Menezes (2022), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual da Bahia, não receberam uma formação específica para orientar e formar os(as) docentes, visando as demandas e a complexidade deste “novo” Ensino Médio. Desse modo, evidenciamos que há interesses políticos e ideológicos com essas reformas nesta última etapa da Educação Básica (Alves; Júnior, 2018; Furtado, 2020; Silva, 2018).

Portanto, podemos ressaltar que o Ensino Médio não está desenvolvendo um trabalho interdisciplinar na prática, já que não houve, até o momento, uma reforma na formação inicial dos(as) professores(as), visto que os(as) docentes que atuam no Ensino Médio se formam em um componente curricular específico e não por áreas do conhecimento, como também há lacunas na formação continuada desses(as) docentes e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). E, como ressalta Fazenda (2008), é preciso pensar na interdisciplinaridade para além da inter-relação entre os componentes curriculares.

### **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa foi compreender como os documentos legais do Ensino Médio abordam a perspectiva interdisciplinar no ambiente escolar. Assim, por meio da análise das políticas públicas como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394 de 1996 e a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 1988; 1996; 2017), percebemos a forte influência do neoliberalismo em preparar estudantes aptos no ingresso do mercado de trabalho.

Além disso, ressaltamos que as políticas públicas educacionais e a BNCC (Brasil, 2018) tem interesses econômicos e políticos, bem como há ideologias presentes nesses documentos legais ao discutirem a interdisciplinaridade na Educação Básica.

Outro ponto que queremos destacar é que, com a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento e pela formação disciplinar dos(as) docentes que atuam nesta última etapa da Educação Básica, há a necessidade desses(as) professores(as) tentarem preencher as lacunas oriundas da sua formação inicial. E como não há um incentivo genuíno do Estado em promover políticas de formação de professores(as) voltadas para a interdisciplinaridade e as especificidades do “novo” Ensino Médio, acreditamos que parte desses(as) profissionais podem estar investindo em sua autoformação.

Dessa maneira, podemos refletir que esse investimento financeiro em cursos livres ou pós-graduações *Lato Sensu* por parte do corpo docente e da coordenação pedagógica contribui para a manutenção do neoliberalismo, e, considerando que as políticas educacionais são permeadas de ideologias, é interesse do Estado continuar gerando lucros nesse sistema.

Logo, tais reflexões nos levam aos seguintes questionamentos: quais empresas estão promovendo esses cursos e o que está sendo trabalhado neles? A quem interessa esse “novo” Ensino Médio e essa perspectiva interdisciplinar? Quem é responsável em orientar e formar os(as) profissionais, principalmente os(as) gestores(as) escolares, docentes e a coordenação pedagógica para as especificidades do “novo” Ensino Médio? O que os livros didáticos estão abordando? Tais questionamentos podem ser investigados em pesquisas futuras.

Por se tratar de estudo teórico apresentamos limitações nesta pesquisa em compreendermos como a perspectiva interdisciplinar deve estar sendo desenvolvida nas redes estaduais, e, de modo especial, para a atuação interdisciplinar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na orientação com os(as) docentes do Ensino Médio. Tais limitações também apontam a necessidade em se ter futuras pesquisas empíricas.

Isto posto, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade visando uma aprendizagem significativa para os(as) estudantes. Entretanto, compreendemos que para haver, na prática, a perspectiva interdisciplinar na instituição escolar, em especial, no Ensino Médio, é preciso mais do que juntar os componentes curriculares em áreas do conhecimento, faz-se necessário garantir com o desenvolvimento profissional de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), mas também valorizar esses(as) profissionais com melhores condições de trabalho, melhores

salários e outros aspectos essenciais no exercício da profissão docente e da coordenação pedagógica.

## Referências

ALVES, Marcos Fernando Soares; JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães. O professor como sujeito da reforma do ensino médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 25, p. 304-324, 2018.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2396>. Acesso em 07 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília:

MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional

promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível

em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Lei no 9.394, 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Palácio do Planalto, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1). Acesso em 20 dez. 2023.

CAZAVECHIA, William Robson. A mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990. **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL**, v. 11, 2016. Disponível

em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf). Acesso em:

14 mar. 2024.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO; Maria Amélia Santoro. **Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Organizadoras). A Coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-30.

FURTADO, José Henrique de Lacerda. A reforma do ensino médio em questão: entre falácias e desafios. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 23-33, jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46344>. Acesso em 20 abr. 2023.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Pública: Teoria e Prática**. 6 ed. rev. e ampli. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATHIAS, Gilberto; SALAMA, Pierre. O estado superdesenvolvido: das Metrôpoles ao Terceiro Mundo. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-88.

MENEZES, Lilian Cristina Fonseca. **O desenvolvimento profissional de uma coordenadora pedagógica diante do contexto do novo ensino médio**. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

MENEZES, Lilian Cristina Fonseca. BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra. Políticas educacionais e a formação de professores(as): um olhar sobre o trabalho docente na pandemia da COVID-19. **Anais Eletrônicos V Simpósio de Pedagogia**, 2021, p. 189-198. Disponível em: [https://www2.uesc.br/eventos/anexo/anais\\_simped\\_2021.pdf](https://www2.uesc.br/eventos/anexo/anais_simped_2021.pdf). Acesso em 10 fev. 2024.

MENEZES, Lilian; SEDANO, Luciana. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 353–374, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p353-374. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13300>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, Eliene Guimarães de; NUNES, Cláudio Pinto. O coordenador pedagógico nas políticas públicas de educação do Brasil. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21110.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21110>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 754-771, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/>. Acesso em 2 fev. 2024.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Unioeste, Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.1, p.9-40, 1º semestre. 2008. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em 26 jan. 2024.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812020000100197&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000100197&lang=pt). Acesso em 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 2, p. 159-178, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/481>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura. **Ser o ‘faz-tudo’ na escola**: Significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/badge/doi?c=10.29327/517141>. Acesso em: 15 jan. 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 maio 2023.

## Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à esta pesquisa.

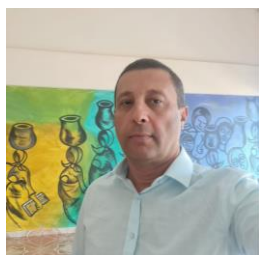
Autor 1:



Lilian Cristina Fonseca Menezes  
Doutoranda e mestra em educação; pedagoga, especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Pesquisadora do grupo de Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista pela CAPES.  
Email: [liliancfmenezes@gmail.com](mailto:liliancfmenezes@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6972352667231700>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9802-5016>

29

Autor 2:



Cláudio Pinto Nunes  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D.  
Email: [claudionunes@uesb.edu.br](mailto:claudionunes@uesb.edu.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6979931694367304>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>