



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA - CÂMPUS FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA
POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL**

Dissertação de Mestrado
HÉBER ARAÚJO BEZERRA

Florianópolis/SC

2026

HÉBER ARAÚJO BEZERRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA
POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, em Rede Nacional, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Dilma Felício Scolari

Florianópolis/SC

2026

CDD 371.2
B574c

Bezerra, Héber Araújo

A coordenação pedagógica em cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal - [DIS] / Héber Araújo Bezerra; orientação de Márcia Dilma Felício Scolari – Florianópolis, 2026.

1 v.: il.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Inclui referências.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Produto Educacional. 4. Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal. I. Scolari, Márcia Dilma Felício. II. Título.

Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC
Biblioteca Dr. Hercílio Luz – Campus Florianópolis
Catalogado por: Ana Paula F. Rodrigues - CRB 14/1117


HÉBER ARAÚJO BEZERRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA
POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica, para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2026.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA DILMA FELICIO SCOLARI**
Data: 11/03/2026 13:41:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


.....
Profa. Dra. Márcia Dilma Felício Scolari
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO**
Data: 11/03/2026 17:16:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profa. Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO KRAEMER**
Data: 11/03/2026 14:03:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Dr. Rodrigo Kraemer
Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal
Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 **RUTINELLI DA PENHA FAVERO SILVA**
Data: 12/03/2026 10:54:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profa. Dra. Rutinelli da Penha Fávero
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Membro Externo

HÉBER ARAÚJO BEZERRA

GUIA DE ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA
POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL


Produto Educacional julgado e aprovado no programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica, para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2026.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA DILMA FELÍCIO SCOLARI**
Data: 11/03/2026 13:41:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


.....
Profa. Dra. Márcia Dilma Felício Scolari
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO**
Data: 11/03/2026 17:16:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profa. Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO KRAEMER**
Data: 11/03/2026 14:03:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Dr. Rodrigo Kraemer
Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal
Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 **RUTINELLI DA PENHA FAVERO SILVA**
Data: 12/03/2026 10:54:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profa. Dra. Rutinelli da Penha Fávero
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Membro Externo

Este trabalho é dedicado aos atuais e futuros
Coordenadores Pedagógicos de cursos na UniPRF.

AGRADECIMENTOS

À Lany Link Bezerra Moura, minha companheira de todas as horas;

À Maria Juliany Bezerra, minha filha, que me inspira e a quem procuro inspirar a ser uma pessoa cada vez melhor;

Aos meus companheiros de trabalho, lotados ou convocados pela UniPRF, pelo incessante compartilhamento de experiências profissionais, pedagógicas ou não;

Aos colegas Policiais Rodoviários Federais que pesquisaram a Educação Corporativa da PRF antes de mim;

À gestão da UniPRF e da PRF, pela valorização do ensino e da pesquisa, materializada na autorização de afastamento para dedicação exclusiva ao programa de pós-graduação *stricto sensu*;

Aos coordenadores pedagógicos e gestores das unidades de ensino que participaram das etapas de coleta de dados e de avaliação do Produto Educacional;

Aos meus colegas da turma 7 do ProfEPT (2024), em especial, Nicole Barbieri, Bruna Raiol, Rivanildo Matos, Fabiane Crivellaro e Kyanny Pompílio pela convivência cheia de trocas e de aprendizado coletivo (Eu sou porque nós somos);

À Professora Doutora Márcia Dilma Felício Scolari, minha orientadora, pela exata medida de identificação e de estranhamento que tornaram nossa parceria tão produtiva nos caminhos da pesquisa;

Finalmente, agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, do IFSC, que não apenas relataram por onde andaram como também nos emprestaram os seus sapatos.

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem.
não a fazem sob circunstâncias de sua escolha
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,
legadas e transmitidas pelo passado"
(Karl Marx)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o aperfeiçoamento da gestão dos cursos de qualificação profissional da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF) por meio da elaboração de um produto educacional que organize e oriente a atuação da coordenação pedagógica (CP). Foi desenhada como pesquisa qualitativa, aplicada, exploratória e descritiva, delineada como estudo de caso, com a constituição do *corpus* a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante a aplicação de questionário aos coordenadores pedagógicos na UniPRF. A interpretação dos dados foi realizada conforme a Análise de Conteúdo. Os achados relacionados aos objetivos específicos da pesquisa foram: 1) A CP na EPT tem responsabilidades em pelo menos cinco áreas distintas: Planejamento e acompanhamento do projeto político pedagógico; Planejamento pedagógico e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção; 2) A educação corporativa na UniPRF segue a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, tem como unidade central a UniPRF e unidades descentralizadas em todas as Unidades Federativas e pretende estruturar programas educacionais, trilhas de conhecimento e aprendizagem e ações educativas em diversos níveis, tipos e modalidades. O corpo de instrutores não é lotado na UniPRF e atua mediante convocação específica; 3) A CP é exercida mediante designação temporária e específica da estrutura de governança dos cursos. Coordena as atividades pedagógicas e acompanha as didáticas de apoio e disciplinares. Não é exigida formação específica mas tem responsabilidade sobre as atividades de: Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Atualização de instrutores; Avaliação institucional e de aprendizagem; Administração e logística; e Articulação, integração e gestão de relações; 4) Na percepção dos sujeitos da pesquisa, os papéis essenciais da CP são o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de aprendizagem, o suporte ao corpo docente e a articulação dos agentes da ação educativa; as maiores dificuldades são as faltas de formação específica, de tempo para planejamento e preparação das atividades de ensino, de recursos materiais, de clareza nos documentos, de adesão ao planejamento, de equipe pedagógica em tamanho adequado e de autonomia, a complexidade do processo formativo, a gestão das relações e o excesso de atribuições; e os saberes necessários para atuação na CP são os conhecimentos pedagógico, disciplinar, contextual, normativo e institucional, habilidades gerenciais e de relações interpessoais, entre outros saberes e exigências. Por fim, foi elaborado o Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica dos Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF, para contribuir para a sistematização da atuação das equipes de coordenação pedagógica, atendendo à necessidade identificada ao longo da pesquisa. O Produto Educacional foi elaborado a partir das atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos, na tipologia de guia, em formato digital, distribuído, avaliado e aprovado, tendo a sua adoção recomendada por um grupo de especialistas, integrantes do público-alvo.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Educação Profissional e Tecnológica; Produto Educacional; Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

ABSTRACT

The general objective of this research is to contribute to the improvement of the management of professional qualification courses of the Corporate University of the Federal Highway Police (UniPRF) through the development of an educational product that organizes and guides the work of the pedagogical coordination (PC). It was designed as a qualitative, applied, exploratory, and descriptive research, outlined as a case study, with the constitution of the corpus based on bibliographical, documentary, and field research, through the application of a questionnaire to the pedagogical coordinators at UniPRF. Data interpretation was carried out according to Content Analysis. The findings related to the specific objectives of the research were: 1) The PC in Technical and Professional Education (TPE) has responsibilities in at least five distinct areas: Planning and monitoring of the pedagogical political project; Pedagogical planning and development of teaching and learning processes; Continuing education and professional development; Institutional and learning assessment; Administrative support and advisory services to the Management; 2) Corporate education at UniPRF follows the National Policy for People Development, has as its central unit the UniPRF and decentralized units in all Federative Units, and aims to structure educational programs, knowledge and learning paths, and educational actions at various levels, types, and modalities. The teaching staff is not assigned to UniPRF and operates under specific convocations; 3) The PC is exercised through temporary and specific designation by the course governance structure. It coordinates pedagogical activities and monitors teaching, support, and disciplinary activities. Specific education is not required, but it holds responsibility for activities such as: Pedagogical planning and monitoring of teaching and learning processes; Instructor training; Institutional and learning assessment; Administration and logistics; and Articulation, integration, and management of relationships; 4) In the perception of the research participants, the essential roles of the PC are planning, monitoring, and learning assessment, support for the teaching staff, and articulation among educational agents; the main difficulties are the lack of specific training, time for planning and preparation of teaching activities, material resources, clarity in documents, adherence to planning, an adequately sized pedagogical team and autonomy, as well as the complexity of the training process, relationship management and excessive responsibilities. The knowledge required for working in the PC includes pedagogical, disciplinary, contextual, normative, and institutional knowledge, management and interpersonal skills, among other understandings and requirements. Finally, the Guide of Activities for the Pedagogical Coordination of Professional Qualification Courses at UniPRF was developed to contribute to the systematization of the work of pedagogical coordination teams, addressing a need identified throughout the research. The Educational Product was developed based on the activities carried out by the pedagogical coordinators, as a guide, in digital format, distributed, evaluated, and approved, with its adoption recommended by a group of specialists who are part of the target audience.

Keywords: Pedagogical coordination; Technical and Professional Education; Educational Product; Corporate University of the Federal Highway Police.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Caracterização dos cursos	60
Quadro 2 –	Duração, em carga horária de dias, e disciplinas dos cursos...	65
Quadro 3 –	Unidades de Registro e Categoria de cada Unidade de Contexto.....	77
Quadro 4 –	Resultados e discussão dos dados.....	79
Quadro 5 –	Perfil dos participantes.....	103
Quadro 6 –	Experiências anteriores na função.....	104
Quadro 7 –	Áreas de atuação da coordenação pedagógica na UniPRF.....	108
Quadro 8 –	Atividades da coordenação pedagógica antes do curso.....	109
Quadro 9 –	Atividades da coordenação pedagógica durante o curso.....	110
Quadro 10 –	Atividades da coordenação pedagógica depois do curso.....	111
Quadro 11 –	Produtos Educacionais mapeados	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organograma básico de escola.....	27
Figura 2 –	Organograma da UniPRF.....	84
Figura 3 –	Estrutura de governança de cursos da UniPRF.....	96
Figura 4 –	Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem: subcategoria e temas.....	112
Figura 5 –	Temas da categoria Avaliação institucional e de aprendizagem	120
Figura 6 –	Serpentina da avaliação multinível da PRF.....	125
Figura 7 –	Temas da categoria Formação continuada e desenvolvimento profissional.....	126
Figura 8 –	Temas da categoria Administração e logística.....	129
Figura 9 –	Temas da categoria Articulação, interação e gestão das relações.....	132
Figura 10 –	Papéis principais da Coordenação Pedagógica.....	135
Figura 11 –	Dificuldade e desafios da Coordenação Pedagógica.....	139
Figura 12 –	Saberes necessários à Coordenação Pedagógica.....	154
Figura 13 –	Categorias e temas para o manual de orientações da Coordenação Pedagógica.....	167
Figura 14 –	Outras categorias e temas relacionadas à Coordenação Pedagógica.....	175
Figura 15 –	Sumário - Eixo conceitual.....	188
Figura 16 –	Exemplo do eixo pedagógico.....	191
Figura 17 –	Tabelas de cores por temas.....	192
Figura 18 –	Elementos gráficos: abertura de elementos pré e pós-textuais..	193

Figura 19 –	Elementos gráficos: abertura de capítulo.....	193
Figura 20 –	Elementos gráficos: barra inferior e numeração das páginas....	194
Figura 21 –	Elementos gráficos: coluna lateral azul - preparação para a função.....	194
Figura 22 –	Elementos gráficos: coluna lateral verde - atividades antes do curso.....	194
Figura 23 –	Elementos gráficos: coluna lateral amarela - atividades durante o curso.....	195
Figura 24 –	Elementos gráficos: barra lateral vermelha - atividades depois do curso	195
Figura 25 –	Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de seção.....	195
Figura 26 –	Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de capítulo.....	196
Figura 27 –	Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de parte e do PE.....	196
Figura 28 –	Ícones da licença CC do PE.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Avaliação de coerência do capítulo 1.....	199
Gráfico 2 –	Avaliação da manutenção do capítulo 1.....	199
Gráfico 3 –	Avaliação de coerência das atividades antes do curso.....	200
Gráfico 4 –	Avaliação de coerência das atividades durante o curso.....	200
Gráfico 5 –	Avaliação de coerência das atividades depois do curso.....	201
Gráfico 6 –	Avaliação do eixo comunicacional - linguagem escrita.....	202
Gráfico 7 –	Avaliação do eixo organizacional - elementos gráficos	202
Gráfico 8 –	Parecer final: recomendação do produto educacional.....	203

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADH	Curso Avançado de Direitos Humanos
CAP	Ciclo de Atualização Profissional
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CC	<i>Creative Commons</i>
CFI	Curso de Formação de Instrutores
CFMT	Curso de Formação de Motociclista
CFP	Curso de Formação Policial
CGTIC	Curso de Gestão em Tecnologia da Informação e Comunicação
CNEC	Curso para Gestores da Educação Corporativa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEN	Coordenação de Ensino
COTEPE	Coordenação Técnico Pedagógica
CPAD	Curso de Processo Administrativo Disciplinar
CPI	Curso de Procedimentos de Inteligência
CPIC	Curso de Primeira Intervenção em Crises
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento
EG	Escola de Governo
ESUP	Escola Superior
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública

GECC	Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins
ISBN	International Standard Book Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MGI	Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
NPPI	Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação
NAED	Núcleo de Apoio à Educação Corporativa Descentralizada
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PE	Produto Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PRF	Polícia Rodoviária Federal
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
RE	Regulamento de Ensino

SISTEMAS	Setor de Sistemas Educacionais
SEPEP	Setor de Planejamento e Assessoramento Pedagógico
SECRETARIA	Setor de Secretaria Acadêmica
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniPRF	Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Organização e gestão escolar: Coordenação Pedagógica na EPT	26
2.2 Educação Profissional e Tecnológica e qualificação de servidores públicos federais	38
3 METODOLOGIA	50
3.1 Caracterização da pesquisa	50
3.2 Revisão de literatura	54
3.3 Unidades de análise e participantes do estudo	58
3.3.1 Cursos de qualificação analisados	60
3.3.2 Os participantes da pesquisa	65
3.4 Local e período	66
3.5 Aspectos éticos da pesquisa	67
3.6 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	69
3.7 Procedimentos de análise de dados	71
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
4.1 Resultados e discussão da pesquisa documental	79
4.1.1 A organização da educação profissional na PRF	79
4.1.2 A Coordenação Pedagógica nas ações educativas da UniPRF	91
4.2 Resultados e discussão da pesquisa de campo	102
4.2.1 Perfil profissional da Coordenação Pedagógica na UniPRF	103
4.2.2 As atividades da coordenação pedagógicas nos cursos de qualificação profissional na UniPRF	108
4.2.2.1 Categoria - Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem	111
4.2.2.1.1 Subcategoria - Planejamento pedagógico-curricular	112
4.2.2.1.2 Subcategoria: Acompanhamento e suporte ao corpo docente	115
4.2.2.1.3 Subcategoria: Acompanhamento e suporte ao corpo discente	117
4.2.2.1.4 Subcategoria: Acompanhamento pedagógico-curricular	118
4.2.2.2 Categoria - Avaliação institucional e de aprendizagem	119
4.2.2.3 Categoria - Formação continuada e desenvolvimento profissional	126
4.2.2.4 Categoria - Apoio administrativo e assessoramento da Direção	128
4.2.2.5 Categoria: Articulação, interação e gestão de relações	131
4.2.3 Os papéis principais da coordenação pedagógica	135
4.2.3.1 Categoria: Planejamento, acompanhamento e avaliação	136
4.2.3.2 Categoria - Suporte à equipe docente	136

4.2.3.3 Categoria - Articulação	137
4.2.4 Dificuldades e desafios na atuação da coordenação pedagógica	139
4.2.4.1 Categoria - Dificuldades e desafios para a atuação na coordenação pedagógica	140
4.2.4.2 Categoria - Consequências das limitações	150
4.2.4.3 Categoria - Estratégias para o enfrentamento das dificuldades	152
4.2.5 Saberes necessários à Coordenação Pedagógica na UniPRF	154
4.2.5.1 Categoria - Conhecimentos pedagógicos	155
4.2.5.2 Categorias - Conteúdo disciplinar e conhecimento contextual	156
4.2.5.3 Categoria - Conhecimento institucional e normativo	158
4.2.5.4 Categoria - Habilidades gerenciais e organizacionais	159
4.2.5.5 Categoria - Relações interpessoais	161
4.2.5.6 Categoria - Outros saberes	162
4.2.5.7 Categoria - Outras exigências	163
4.2.6 Temas para um Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica	166
4.2.6.1 Categoria - Preparação para a função	167
4.2.6.2 Categoria - Conhecimentos pedagógicos	169
4.2.6.3 Categoria - Conhecimentos gerais	171
4.2.6.4 Categoria - Operacionalização do manual	171
4.2.7 Outros aspectos da Coordenação Pedagógica	175
4.2.7.1 Categoria - Importância e valorização do papel da Coordenação Pedagógica	175
4.2.7.2 Categoria - Satisfação pessoal em atuar como Coordenador Pedagógico	177
4.2.7.3 Categoria - Dificuldades e tensões na atuação na Coordenação Pedagógica	178
4.2.7.4 Categoria - Sugestões para o aperfeiçoamento do processo de gestão pedagógica	180
5 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	183
5.1 Caracterização e finalidade	183
5.2 Elaboração	184
5.2.1 Planejamento	184
5.2.1.1 Pré-concepção da pesquisa e do produto educacional	184
5.2.1.2 Desenho	186
5.2.1.3 Análise e síntese	187
5.2.2 Prototipação	196
5.2.3 Aplicação	197
5.2.4 Avaliação	198
5.2.4.1 Avaliação do eixo conceitual	198
5.2.4.2 Avaliação do eixo pedagógico	201

5.2.4.3 Avaliação do eixo comunicacional	202
5.2.4.4 Parecer final dos avaliadores	203
5.2.4.5 Sugestões de aperfeiçoamento	203
5.3 Validação	207
5.4 Registro, acesso e utilização	210
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIPRF	235
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS	236
APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	237
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	242

1 INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é investigar como atuam as coordenações pedagógicas dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF).

O público da pesquisa é composto por servidores públicos federais, ocupantes do cargo de policial rodoviário federal ou de cargos da carreira especial na Polícia Rodoviária Federal (PRF) e, portanto, sujeitos ao regramento estabelecido pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), disposta no Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Brasil, 2019b).

No âmbito da Polícia Rodoviária Federal, as atribuições de escola de governo são exercidas pela Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF), localizada em Florianópolis/SC, unidade vinculada à Diretoria-Executiva, nos termos da Portaria do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) nº 1.1126, de 19 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b), sendo esse, portanto, o local da pesquisa.

O objetivo da educação corporativa na PRF é desenvolver em seus servidores as competências necessárias à prestação do adequado serviço à sociedade, tomando como base um perfil profissional composto por competências técnicas e atitudinais, que capacitem o servidor a agir alinhado à missão, visão e valores da instituição, bem como a responder às situações de rotina, de emergência e de mudanças, exigidas pela trajetória profissional na PRF (Freire; Dandolini, 2020, p. 17).

Dessa forma, no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, considerando os processos de concepção e organização do espaço pedagógico, ancorados no trabalho como princípio educativo, configura-se como tema da pesquisa a educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

No campo da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal, a pesquisa tem seu escopo limitado às problemáticas relacionadas à organização, ao planejamento de espaços pedagógicos e à gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, o objeto da pesquisa é a atuação da coordenação

pedagógica nos cursos de qualificação profissional na UniPRF.

Nas instituições de ensino da EPT, as coordenações pedagógicas compõem unidades organizacionais, com diversas nomenclaturas, funções e níveis. Além disso, há pouco conhecimento das atribuições, responsabilidades e do modo de atuação dessas unidades e seus integrantes, sendo justa a realização de investigações nesse campo (Silva, 2024a).

A UniPRF, por sua vez, não tem em sua estrutura uma unidade organizacional responsável pela coordenação pedagógica de seus cursos. Os cursos realizados não compõem um calendário regular, com corpo docente próprio ou estrutura fixa. A instituição também não dispõe de diretrizes permanentes, orientadoras da atuação dos profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica dos cursos, nem de definição prévia da formação mínima ou da experiência profissional para atuação em coordenações pedagógicas. Dessa forma, a cada curso realizado, as atribuições e responsabilidades da coordenação pedagógica são publicadas em portarias aplicáveis especificamente ao curso a ser ofertado. Por conseguinte, não há padronização das condutas ou dos procedimentos das equipes de coordenação, algo que pode dificultar as iniciativas de avaliação que contribuiriam para o aperfeiçoamento das ações educativas.

Diante disso, o problema que se coloca para a pesquisa é o seguinte: Como a coordenação pedagógica atua na gestão dos cursos de qualificação profissional da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal e como pode ser aprimorada para atender às demandas institucionais?

Como objetivo geral da pesquisa, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento da gestão dos cursos de qualificação profissional da UniPRF por meio da elaboração de um produto educacional que organize e oriente a atuação da coordenação pedagógica.

Para alcançar o objetivo geral e responder à pergunta da pesquisa, serão buscados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as responsabilidades e as atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica com base na literatura acadêmica disponível;
- Conhecer a organização da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal com base nas normas que regulam a atividade;

- Analisar como atua a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos e da fala dos coordenadores, identificando as práticas que possam ser sistematizadas no produto educacional;
- Identificar os papéis, as dificuldades e os saberes necessários à coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, de acordo com os próprios coordenadores;
- Elaborar um produto educacional que oriente a atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

A realização desta pesquisa justifica-se por alguns aspectos. Um deles é permitir conhecer como se dá essa atuação no presente e elaborar um produto educacional com proposta de aperfeiçoamento e de padronização da coordenação pedagógica nos cursos de qualificação na UniPRF. Salienta-se também a atualidade do tema, pois lida com uma dinâmica contemporânea, inserida numa política oficial de preparação de pessoas para o trabalho, especificamente da formação e capacitação de servidores públicos.

A relevância dos resultados pode ser percebida nas perspectivas acadêmicas, científicas e sociais da Educação Profissional e Tecnológica. Quanto à sua relevância acadêmica, configura-se sua contribuição para a produção de conhecimento na área temática da Educação Profissional e Tecnológica, sob a perspectiva de organização e gestão fora dos sistemas formais da EPT, especificamente, na formação e qualificação de servidores públicos federais, uma vez que não foram localizadas publicações a respeito do tema durante a revisão bibliográfica preparatória para a pesquisa, realizada no segundo semestre do ano de 2024, detalhada na seção 3.2 (Revisão de literatura).

Acentua-se que, na Educação Profissional e Tecnológica, é perceptível a escassez de pesquisas no campo temático da educação corporativa, ou seja, na educação profissional realizada no âmbito das empresas e de outras organizações não escolares, ligadas diretamente ao mundo do trabalho. Assim, estima-se que os resultados desta pesquisa contribuam para um desvelamento parcial do modo de organização e de gestão da educação profissional em instituições públicas, fora do sistema escolar.

No que tange à relevância social, espera-se, como resultado dessa pesquisa, que o aperfeiçoamento da educação corporativa no serviço público contribua para o maior preparo dos servidores e para a melhoria da qualidade do serviço prestado à sociedade. A UniPRF atua, de fato, como escola de governo e precisa sistematizar, regulamentar e consolidar o planejamento e a gestão de suas ações educativas. Nesse sentido, o resultado desta pesquisa poderá proporcionar maior estabilidade e padronização na atuação das equipes de coordenação pedagógica das ações educativas. Por conseguinte, haverá impacto também no ambiente profissional do pesquisador, uma vez que é lotado na Universidade Corporativa e atua no planejamento e no assessoramento pedagógico dessa instituição.

Quanto ao produto educacional elaborado a partir desse estudo, embora não represente inovação relacionada à forma, será inovador quanto ao conteúdo, uma vez que tratará de um objeto ainda não explorado no âmbito do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

É importante destacar que as pesquisas científicas já realizadas, que abordam em alguma medida a educação na Polícia Rodoviária Federal, versam sobre concepções teóricas, aprendizagem organizacional e estratégias de ensino. Portanto, não foram identificadas pesquisas sobre a organização global do sistema de ensino nem sobre o funcionamento da coordenação de um curso na instituição. Vale mencionar que as pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica abrangem uma diversidade de campos temáticos; no entanto, há carência de estudos sobre a educação formal, estruturada, organizada e sistematizada, porém, fora do sistema escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011).

Quanto aos trabalhos que investigaram as coordenações pedagógicas, em sua maioria, abordam a identidade e os saberes dos profissionais lotados nas unidades organizacionais dos institutos federais e das escolas técnicas. Ademais, constatou-se a ausência de pesquisas que abordem como atua a coordenação pedagógica de um curso durante o planejamento, a preparação, a execução e o encerramento; o que faz e como atua a coordenação pedagógica frente aos docentes; o que faz e como atua a coordenação pedagógica frente aos alunos; o que faz e como atua a coordenação pedagógica frente a outros atores da estrutura da ação educativa ou institucional; a formação mínima ou experiência profissional

para atuar na coordenação pedagógica, no contexto da educação corporativa, relacionado ao problema da presente pesquisa.

No levantamento inicial, no Sistema Eletrônico de Informações da Polícia Rodoviária Federal, não foram localizadas diretrizes permanentes (normativos internos) orientadoras da atuação da coordenação pedagógica nos cursos da UniPRF, considerando o período de 2001 a 2024. De resto, foram localizadas portarias de designação de equipe de governança e de aprovação de regulamento de cursos, elencando algumas responsabilidades das diversas coordenações, entre elas, a pedagógica.

Destarte, os produtos educacionais elaborados a partir das pesquisas em temas correlatos ao presente trabalho trouxeram contribuições aplicáveis ao sistema de EPT, como forma de registro e divulgação, mas não avançaram para a padronização dos procedimentos. Por outro lado, não foram localizados trabalhos cujo objeto de pesquisa corresponda ao tratado na pesquisa ora relatada.

A pesquisa sobre a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na PRF guarda relação com a Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração do ProfEPT, pois a educação corporativa é um dos campos temáticos da EPT, carentes de pesquisas e de publicações a seu respeito (Machado, 2017). No caso da PRF, ela inclui a organização dos processos de formação e qualificação profissional de servidores públicos federais.

Dessa forma, essa pesquisa vincula-se à linha de pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, já que aborda os processos de organização do espaço pedagógico, ancorados no trabalho como princípio educativo, em espaços formais e não formais, ao tratar da educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal, uma instituição pública, da estrutura regimental do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

No que se refere à coordenação pedagógica de cursos de qualificação da UniPRF, há problemáticas relacionadas à organização de espaços formais e não formais e à gestão da EPT, em interlocução com o mundo do trabalho, visto que prepara os servidores para a nomeação no cargo, para a ocupação de determinadas funções na estrutura do órgão ou para a realização de atividades específicas, quando já em exercício. Portanto, a pesquisa está alinhada ao macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos da EPT, que abriga projetos que investigam

as problemáticas relacionadas à organização e ao planejamento de espaços pedagógicos formais e não formais, do ensino e da gestão da EPT e as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho (IFES, 2022).

A identificação do autor com o tema está relacionada à sua formação como pedagogo, à sua profissionalização como Policial Rodoviário Federal, à sua atuação como instrutor da PRF, desde 2013, nas disciplinas Fiscalização Ambiental e Docência, e, por fim, à sua lotação na unidade de planejamento e assessoramento pedagógico da UniPRF, bem como à sua participação em planejamento, preparação e coordenação de ações educativas na UniPRF.

Nesse contexto, o programa, a linha de pesquisa (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica) e o macroprojeto (Organização de espaços pedagógicos da EPT) permitirão qualificar a atuação profissional do pesquisador, e dos demais atores em seu ambiente de trabalho, pois a organização dos espaços pedagógicos em ações educativas formais e não formais, no recorte do objeto da pesquisa, constitui dimensão relevante no planejamento e na execução das ações educativas de qualificação profissional dos servidores da PRF.

O segundo capítulo da dissertação traz a fundamentação teórica da pesquisa, abordando a Coordenação Pedagógica na EPT, a educação profissional e a qualificação profissional de servidores na Polícia Rodoviária Federal e a coordenação pedagógica nas ações educativas na UniPRF. O terceiro capítulo apresenta os Procedimentos Metodológicos. Descreve todo o percurso da pesquisa, sua caracterização, as unidades de análise, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para sua análise e interpretação. O quarto capítulo apresenta os dados e discute os resultados, analisando como é realizada a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação na UniPRF, a partir da pesquisa documental e de questionários respondidos pelos participantes, submetidos à análise de conteúdo. O quinto capítulo descreve o processo de concepção, elaboração e avaliação do produto educacional. O sexto capítulo traz considerações finais à pesquisa, seguido da parte final, contendo as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Organização e gestão escolar: Coordenação Pedagógica na EPT

Antes de abordar a coordenação pedagógica nos cursos ofertados pela UniPRF, faz-se necessário conhecer como ela se constitui e atua na educação básica e na Educação Profissional e Tecnológica.

Em sua obra *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, Libâneo (2018) defende que a escola deve ser organizada para assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, dentro de uma perspectiva crítica (Libâneo, 2018, p. 13).

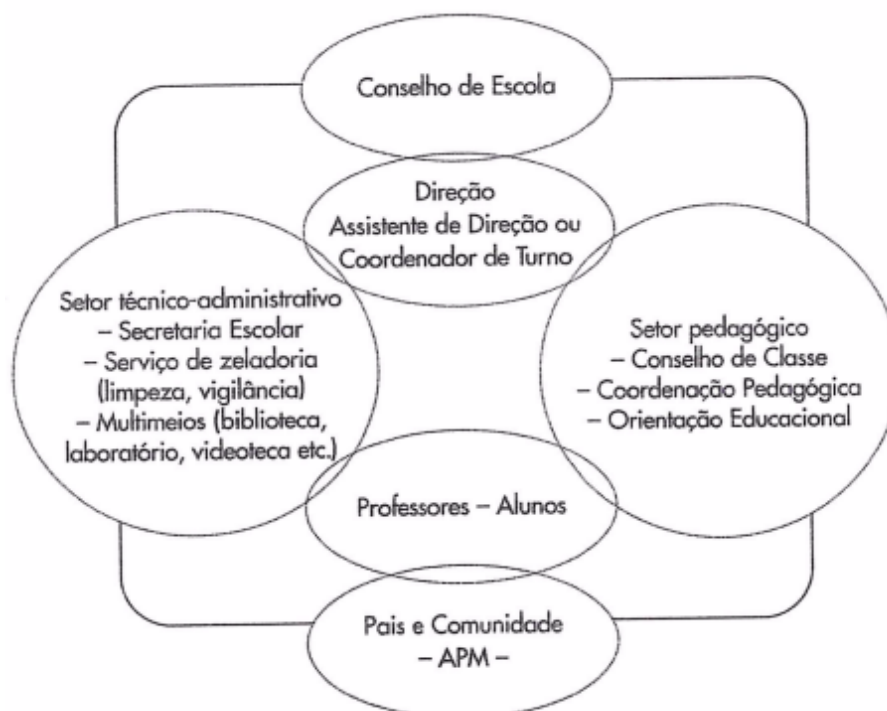
Para o autor, o papel da organização e gestão escolar é “[...] propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas e materiais para a realização do processo de ensino-aprendizagem” (Libâneo, 2018, p. 13). Ele propõe o agrupamento das atividades de organização e gestão sob quatro aspectos - vida escolar, processos de ensino e aprendizagem, apoio técnico-administrativo e relações com a comunidade - e apresenta a estrutura organizacional básica contendo Direção, Setor Pedagógico e Setor Técnico-Administrativo, além do corpo docente e discente. Também é possível a existência de Conselho da Escola e associação de pais, grêmio estudantil e outras instâncias de representação da comunidade.

De acordo com Libâneo (2018), no âmbito da estrutura organizacional de uma escola de educação básica, a Coordenação Pedagógica situa-se no Setor Pedagógico, que também comporta a Orientação Educacional e o Conselho de Classe. Segundo o autor, o coordenador pedagógico supervisiona, assessora e avalia as atividades didático-pedagógicas. Também está sob sua responsabilidade o relacionamento com os pais e com a comunidade, no que diz respeito ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, além da comunicação e da interpretação da avaliação. A atribuição ‘prioritária’ do coordenador pedagógico é “prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (Libâneo, 2018, p. 109), porém, quando atua como orientador educacional, também é responsável

pelo acompanhamento escolar dos alunos e pelo relacionamento escola-pais-comunidade.

A figura 1 apresenta um organograma baseado na estrutura organizacional básica, descrita pelo autor.

Figura 1 - Organograma básico de escola



Fonte: Libâneo; Oliveira; Toschi (2011); Libâneo (2018).

A coordenação pedagógica pode englobar todas as disciplinas ou ser restrita à disciplina de especialidade do professor-coordenador; nesse caso, as atribuições são desempenhadas por um grupo de professores. Por se tratar de funções especializadas, que exigem habilidades bastante especiais, nas palavras do autor, “recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica” (Libâneo, 2018, p. 109).

Ao tratar das atividades de direção e coordenação, o autor sintetiza da seguinte forma as funções de coordenação pedagógica:

[...] planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2018, p. 181).

O autor sugere a existência de seis áreas de atuação do sistema de gestão escolar: Planejamento, formulação e execução do projeto pedagógico-curricular; Organização e desenvolvimento do currículo; Organização e desenvolvimento do ensino; Práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; Desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem. Articuladas entre si, as atividades realizadas em cada uma dessas áreas asseguram o suporte pedagógico e o operacional necessários ao trabalho escolar (Libâneo, 2018, p. 233-234).

A coordenação pedagógica, por sua vez, tem um papel relevante em todas as áreas da organização e gestão escolar. A partir das atribuições específicas da coordenação pedagógica elencadas pelo autor (Libâneo, 2018, p. 181-184), é possível vislumbrar uma relação entre as atribuições específicas da coordenação pedagógica e cada área de atuação da organização e gestão escolar, conforme se vê a seguir.

a) Planejamento, formulação e execução do projeto pedagógico-curricular:

- Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola.

b) Organização e desenvolvimento do currículo:

- Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

c) Organização e desenvolvimento do ensino:

- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente no que concerne aos tópicos a seguir:

- Elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
- Desenvolvimento de competências metodológicas e procedimentos de ensino específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos;
- Práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajudar na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
- Apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a

dificuldades de aprendizagem de alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;

- Realização de projetos conjuntos entre os professores;
- Desenvolvimento de competência crítica-reflexiva;
- Práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.

d) Práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares:

- Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:

- Exercício de liderança democrático-participativa;
- Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe;
- Identificação de soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.

e) Desenvolvimento profissional:

- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos, metodologias e oportunidades de troca de experiências, além de cooperação entre os docentes.

f) Avaliação institucional e de aprendizagem:

- Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação de aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores;

- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas (Libâneo, 2018, *passim*).

Libâneo (2018) também discute as diferentes opiniões sobre a distinção entre a atividade 'administrativa' e a atividade 'pedagógica', no âmbito da organização e gestão escolar. As ações de natureza técnico-administrativa são: legislação escolar e normas administrativas; recursos físicos, didáticos e financeiros; direção e administração, incluindo rotinas administrativas; e a secretaria escolar, ao passo

que as ações de natureza pedagógico-curriculares são: “formulação e gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, a gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar” (Libâneo, 2018, p. 238). Ainda, segundo o autor, em geral, os aspectos administrativos são geridos diretamente pela direção da escola, e os aspectos pedagógico-curriculares, delegados à coordenação pedagógica (Libâneo, 2018, p. 239).

Embora reconheça essa distinção, a importância de ambas as atividades é destacada nessa obra, uma vez que, embora organização e gestão sejam meios para se alcançar a finalidade da escola, elas também contêm uma dimensão educativa. Concebendo a escola como organização social que muda as pessoas e por elas também é mudada, e a organização escolar como espaço de aprendizagem, há peso nas dimensões culturais e educativas das práticas de organização e gestão, uma vez que os alunos aprendem não apenas na sala de aula, mas em todas as práticas e vivências no ambiente escolar (Libâneo, 2018, p. 25).

Na década passada, Placco, Almeida e Souza (2011) conduziram uma ampla pesquisa com o objetivo de analisar os processos de coordenação pedagógica em escolas das cinco regiões geográficas do Brasil, no intuito de colaborar para a implantação de políticas públicas para a formação docente e organização dos sistemas escolares. As autoras consideram que o papel do coordenador pedagógico estrutura-se em três eixos - formador, articulador e transformador - e defendem que sua principal função é a formação continuada dos professores (Placco; Almeida; Souza, 2011; Souza; Placco, 2023).

Os estudos realizados pelas autoras permitem constatar que as funções exercidas pela coordenação pedagógica “são múltiplas, diversificadas, nos âmbitos pedagógico e administrativo” (Placco, 2014, p. 4). A partir da revisão de literatura e da legislação correlata, nos âmbitos estadual e municipal, as autoras revelam que competem à coordenação pedagógica uma série de atividades, ordenadas em quatro grupos - liderança do projeto político pedagógico, assessoramento da direção, funcionamento pedagógico da escola e apoio aos professores além da formação continuada dos professores: acompanhamento e avaliação de aprendizagem (interna e externa), organização e supervisão de ações pedagógicas

rotineiras, planejamento de aulas, preparação de material, reuniões, relacionamento com a família dos estudantes e formação continuada de professores (Placco, Almeida; Souza, 2011).

As atribuições do coordenador pedagógico na legislação estadual e municipal, cotejadas com o depoimento dos participantes da pesquisa, englobam uma série de atividades, conforme trazidas pelas autoras (Placco, Almeida; Souza, 2011; Placco, 2014):

a) Liderança do projeto político-pedagógico;

b) Funções administrativas e assessoramento do diretor: Atendimento de pais; Atendimento de demandas do Diretor; Atendimento de outros setores da escola; Atendimento de demandas das secretarias de educação; Atividades administrativas; Documentos da escola; Desenvolvimento de projetos; Organização de eventos; Atendimento de ocorrências com alunos; Organização da entrada de alunos; Acompanhamento de alunos no intervalo;

c) Funcionamento pedagógico da escola: Avaliação dos resultados dos alunos; Diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem; Supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores); Andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados); Planejamento das avaliações; Organização de conselhos de classe; Organização das avaliações pelos sistemas de ensino; Material necessário para as aulas; Material para as reuniões pedagógicas; Visita às salas de aula;

d) Formação continuada de professores: Formação continuada de professores; Preparo de pauta das reuniões; Pesquisa; Estratégia de ensino.

Entre as conclusões da pesquisa, as autoras apontam que o acúmulo de responsabilidades, a limitação para realizar ações que fomentem a interação e a deficiência na própria formação do coordenador pedagógico têm impedido que esses profissionais se dediquem ao seu papel central - a formação continuada dos professores (Placco; Almeida; Souza, 2011; Placco, 2014; Souza; Placco, 2023).

No mesmo sentido dos autores já mencionados, de acordo com Reis (2018), a coordenação pedagógica é um trabalho coletivo que exige uma série de habilidades e a articulação de diversos saberes. A autora destaca a formação de professores e o acompanhamento pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem como responsabilidades do coordenador pedagógico. Sartori *et al.* (2022), por sua vez,

entendem que o foco principal do trabalho do coordenador pedagógico é assessorar os professores e, indiretamente, cuidar da aprendizagem dos alunos e estreitar as relações com a comunidade escolar.

No âmbito da EPT, a pesquisa de Gomes e Raymundo (2023) defende a coordenação pedagógica como eixo fundamental das unidades de ensino, por ser a responsável pelo direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem, com atuação na orientação da execução do projeto pedagógico, no cotidiano da sala de aula e na formação e qualificação de professores, tendo como finalidade maior a melhoria da aprendizagem dos alunos, posição presente na abordagem de Libâneo (2018).

No entanto, os autores chamam a atenção para uma especificidade da coordenação pedagógica¹ na Educação Profissional e Tecnológica, que é atuar na formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, articulando formação geral e formação técnica, tendo o trabalho como princípio educativo (Gomes; Raymundo, 2023).

A coordenação pedagógica é uma equipe multidisciplinar, pois exige conhecimento de diversas áreas e, no IFSC, tem os cargos de assistente de alunos, assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais. Ela atua junto a alunos, professores, direção e familiares e tem papel articulador, mediador e proponente de reflexões para transformação do conhecimento e da ação e tem como atribuição regimental planejar, implementar e avaliar ações que visem desenvolver e aprimorar o processo educativo (Gomes; Raymundo, 2023; IFSC, 2018).

Além das atribuições do setor de coordenação pedagógica, cada cargo tem suas atividades típicas, baseadas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (Brasil, 2005), que descreve os cargos técnico-administrativos em educação, observado por todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). As atividades típicas dos cargos que integram a coordenação pedagógica no IFSC estão elencadas a seguir.

a) Assistente social:

- Orientar indivíduos, famílias, grupos, comunidades e instituições:

¹ Nomenclatura adotada na estrutura organizacional do IFSC.

- (...)
- Planejar políticas sociais:
- (...)
- Pesquisar a realidade social:
- (...)
- Executar procedimentos técnicos:
- (...)
- Monitorar as ações em desenvolvimento:
- (...)
- Articular recursos disponíveis:
- (...)
- Coordenar equipes e atividades:
- (...)
- Desempenhar tarefas administrativas:
- (...)
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005, p. 11-12).

b) Pedagogo:

- Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil;
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais;
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional;
- (...)
- Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional;
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas;
- (...)
- Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição;
- (...)
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005, p. 38).

c) Técnico em Assuntos Educacionais:

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino-aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos;
- (...)
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005, p. 50).

d) Assistente de alunos:

- Orientar os alunos nos aspectos comportamentais;

Assistir os alunos nos horários de lazer;
 Zelar pela integridade física dos alunos;
 Encaminhar os alunos à assistência médica e odontológica emergencial, quando necessário;
 (...)
 Assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades;
 (...)
 Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005, p. 55).

Ainda no âmbito da RFEPCT, a pesquisa de Silva (2024a), no Instituto Federal de Tocantins, aponta a formação continuada de professores e o zelo pelos processos de ensino e aprendizagem como importantes papéis da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEPE), a fim de garantir o cumprimento da missão institucional do instituto, qual seja, “fazer educação de qualidade, proporcionando uma formação humanística e integral” (Silva, 2024a, p. 35).

A formação continuada é realizada para professores e demais trabalhadores da área de ensino por meio de jornadas focadas em temas, habilidades, metodologias e tecnologias educacionais (Silva, 2024a).

Além dos relevantes papéis mencionados acima, a COTEPE realiza atividades de assessoria à gerência de ensino e às coordenações dos cursos e tem uma série de atribuições, de acordo com Silva (2024a) e IFTO (2019):

- I - contribuir para uma relação dialógica entre os diversos agentes do processo de ensino-aprendizagem;
- II - contribuir para a implantação e reestruturação dos laboratórios didáticos;
- III - participar, juntamente com os docentes, do planejamento e da definição de metodologias, para que os objetivos propostos pelos cursos sejam plenamente alcançados;
- IV - oferecer serviço de orientação educacional aos estudantes e seus responsáveis;
- V - elaborar projetos de intervenção pedagógica, sempre que se fizer necessário, para a melhoria do processo educativo dos estudantes;
- VI - colaborar com os docentes no ensino e no desenvolvimento de projetos que integrem as diversas disciplinas, estimulando a abordagem de temas transversais;
- VII - participar dos conselhos de classe e reuniões pedagógicas nos diversos colegiados de cursos;
- VIII - contribuir para o SIGA com o conjunto de regras acadêmicas;
- IX - fornecer apoio técnico-pedagógico às coordenações de cursos e à Gerência de Ensino; e
- X - desenvolver outras atividades, dentro de sua competência, atribuídas pela Gerência de Ensino e/ou pela Direção-Geral do campus (IFTO, 2019, p. 19-20).

A pesquisa de Ferreira e Henrique (2023), sobre o coordenador pedagógico

na educação profissional da rede estadual no Rio Grande do Norte, descreve o percurso histórico da educação profissional e do coordenador pedagógico, destacando o caráter técnico-regulador das habilitações de especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no sistema escolar, implantadas nos anos 1960, e sua relação com os parâmetros de eficiência, racionalidade e produtividade, como indicador de qualidade do ensino, na ótica capitalista.

Segundo os autores, apesar de ser possível presumir que a coordenação pedagógica seja exercida por pedagogos, a LDB estende a possibilidade de ser desempenhada também por professores licenciados com formação em nível de pós-graduação na qual seja atendida a base comum nacional (Brasil, 1996).

Conforme Ferreira e Henrique (2023), no Rio Grande do Norte, ao coordenador pedagógico da EPT é dispensado o mesmo tratamento reservado a todos os coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual, com destaque para os seguintes requisitos: ser indicado pelo diretor da escola; ser pedagogo, com qualquer habilitação, ou ter curso normal superior ou licenciatura, com pós-graduação em coordenação pedagógica ou supervisão escolar; ser servidor do quadro do magistério estadual; estar em exercício na unidade escolar; apresentar Plano de Trabalho em consonância com a Proposta Pedagógica da escola (Ferreira; Henrique, 2023).

As atribuições que competem ao coordenador pedagógico na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica, no sistema de ensino do Rio Grande do Norte, são:

Coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante; Acompanhar a vida escolar do estudante; Viabilizar a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como garantir seu cumprimento; Mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino; Compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos (Rio Grande do Norte, 2016, *apud* Ferreira; Henrique, 2023, p. 9).

Os autores destacam que o tratamento dado na legislação para a formação de profissionais da educação não atende às peculiaridades da atuação e às atribuições do pedagogo ou coordenador pedagógico nos processos educativos da

educação profissional (Ferreira; Henrique, 2023). A pesquisa também reforça a importância do coordenador pedagógico na implementação de cursos de formação e qualificação de trabalhadores, sendo essencial que tenha familiaridade com a educação profissional para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar os projetos, bem como reitera seu papel na formação continuada dos trabalhadores, também nessa modalidade.

Tomando como referência os trabalhos de Libâneo (2018); Placco, Almeida e Souza (2011); Placco, Souza e Almeida (2012); Souza e Placco (2023); Gomes e Raymundo (2023); Ferreira e Henrique (2023) e Silva (2024a), é possível traçar uma compreensão das responsabilidades e das atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica e, dessa forma, atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

A coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica tem responsabilidades sobre as seguintes dimensões da organização e gestão escolar, tomando como referência as seis áreas de organização e gestão propostas por Libâneo (2018) e os quatro grupo de atribuições do coordenador pedagógico identificadas em Placco, Almeida e Souza (2011): Planejamento e acompanhamento do projeto político pedagógico; Planejamento pedagógico e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção.

As atividades desempenhadas pelos setores de coordenação pedagógica na EPT dentro de cada dimensão são as seguintes:

a) Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico:

- Viabilizar a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e atuar para garantir seu cumprimento;
- Colaborar no planejamento, execução, coordenação e avaliação dos Projetos Pedagógicos de Cursos;
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.

b) Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem:

- Acompanhar a vida escolar do estudante;
- Auxiliar os professores no planejamento de aulas, inclusive na escolha de

estratégias metodológicas para o alcance dos objetivos dos cursos;

- Auxiliar os professores no desenvolvimento de projetos integrados;
- Coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante;
- Elaborar manuais de orientação e catálogos de técnicas pedagógicas;
- Elaborar projetos de intervenção pedagógica, sempre que se fizer necessário, para a melhoria do processo de educação dos estudantes;
- Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos;
- Executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional;
- Implementar programas de tecnologia educacional;
- Mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino;
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional;
- Participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino;
- Participar dos conselhos de classe nos diversos cursos;
- Participar de reuniões pedagógicas nos diversos colegiados de cursos;
- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino-aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos;
- Prestar orientação educacional a estudantes e seus responsáveis;
- Zelar pelos processos de ensino e de aprendizagem.

c) Avaliação institucional e de aprendizagem:

Sem atividades identificadas formalmente na EPT.

d) Formação continuada e desenvolvimento profissional:

- Planejar e atuar na formação continuada dos professores;
- Planejar e atuar na formação continuada dos demais trabalhadores da educação.

e) Apoio administrativo e assessoramento da Direção:

- Assessorar a gerência de ensino e as coordenações dos cursos;
- Colaborar na elaboração de regimentos e regulamentos institucionais;

- Contribuir na implantação e reestruturação dos laboratórios didáticos;
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão;
- Emitir pareceres técnicos sobre o ensino;
- Participar da divulgação de atividades pedagógicas;
- Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.

Como apontaram os diversos estudos analisados, o excesso de atribuições e a baixa compreensão dos limites de atuação estão entre os fatores que limitam a efetivação das responsabilidades da coordenação pedagógica, especialmente de seu papel mais central, apontado na literatura, que é a formação continuada dos professores, com vistas ao aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, também é possível apontar uma importante diferença entre a coordenação pedagógica na educação básica e na Educação Profissional e Tecnológica: na escola da educação básica, a coordenação pedagógica está centrada na pessoa do coordenador pedagógico, com uma série de atribuições cometidas a esse profissional, que pode ocupar o cargo (efetivo) ou função (temporária) de coordenador pedagógico de toda a escola (Libâneo, 2018; Placco; Almeida; Souza, 2011). Na Educação Profissional e Tecnológica, por sua vez, a coordenação pedagógica é identificada como um setor na estrutura organizacional do estabelecimento de ensino, composto por diversos cargos com requisitos, formações e atribuições diferentes entre si, que atuam em apoio às coordenações dos diversos cursos (Gomes; Raymundo, 2023; Silva, 2024a).

A seção a seguir trata da Educação Profissional e Tecnológica e da qualificação de servidores públicos federais, matéria da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP).

2.2 Educação Profissional e Tecnológica e qualificação de servidores públicos federais

De acordo com Saviani (2007), as relações entre trabalho e educação têm fundamentos histórico-ontológicos. Históricos, porque decorrem da ação dos próprios homens ao longo do tempo, e ontológicos, “porque o produto dessa ação, o

resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155).

O trabalho é uma categoria fundante do homem como ser social (Lukács, 1978). A ontologia do ser social é descrita como o processo do ser natural, orgânico, diferenciar-se dos demais e passar a agir com base numa finalidade pensada. Esse agir, esse pôr teleológico, é a especificidade do trabalho (Lukács, 1978).

Assim, o homem destacou-se dos demais seres orgânicos ao agir sobre a natureza, modificando-a para satisfazer as suas necessidades. Nessa relação, além de transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo e os outros. Esse processo é o trabalho e é ele quem cria o homem (Engels, 1986).

Por ser um processo histórico, o trabalho não é inato ao homem, visto que ele precisa ser compartilhado. À medida que age sobre a natureza, ou seja, à medida que trabalha, o homem vai aprendendo. Esse aprendizado, esse ‘tornar-se homem’, ocorre na vivência social e é necessário para que as novas gerações da espécie também se tornem homens. Esse aprender a ser homem, trabalhando com outros homens, é a educação (Saviani, 2007).

A educação numa fase inicial da sociedade humana realizava-se na própria vida, mediada pelo trabalho sobre a natureza. Todos viviam e aprendiam com o próprio trabalho. Porém, com o desenvolvimento de técnicas que aumentaram o domínio sobre a natureza, o acúmulo de excedente produzido levou à divisão da sociedade humana em duas classes sociais: a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários (Saviani, 2007).

A classe proprietária afastou-se do trabalho de produzir a própria existência e passou a viver do fruto do trabalho da classe não proprietária. Dessa forma, afastou-se também da educação pelo trabalho e, necessitando de um tipo diferente de educação, fez surgir uma outra forma de educação, realizada na escola, o lugar do ócio (Saviani, 2007).

A essa altura, a educação da classe não proprietária continuava se realizando na própria vida e no trabalho, e a educação da classe proprietária era realizada na vida e na escola (Saviani, 2007). Esse arranjo manteve-se pouco alterado até a emergência do modelo de organização social a partir do modo de produção capitalista.

O capitalismo caracteriza-se por relevantes alterações no modo como o homem produzia a própria existência: mudança de economia de subsistência, em

que a produção era ditada pela necessidade, para economia de mercado, na qual a produção é ditada pelo consumo; deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade; alteração da sociedade baseada em laços naturais para laços sociais e culturais, na qual as relações deixaram de ser reguladas pelo direito consuetudinário e passaram a ser reguladas pelo direito positivado, contratual (Saviani, 2007).

A expansão do capitalismo foi impulsionada e impulsionou a revolução industrial que, por sua vez, impulsionou uma revolução educacional. Na Revolução Industrial, fase de expansão do capitalismo industrial, a máquina no centro do processo produtivo simplificou as funções manuais e materializou as funções intelectuais. Porém, para operar essa máquina era necessário um preparo mínimo do trabalhador. Esse preparo não seria obtido nas relações sociais presentes no modo de produção até então predominante (feudalismo), no qual a educação ainda ocorria no próprio processo de viver e conviver. A revolução educacional, com a escola no centro, propôs-se a universalizar a escola básica para incluir os indivíduos nessa nova forma de relação social, imposta pelo maquinário no centro do processo produtivo, introduzindo as pessoas nos códigos desse processo (Saviani, 2007).

Reproduzindo a dicotomia surgida com a sociedade em classes, mesmo com o predomínio da escola como seu *locus* privilegiado, a educação continuou dualista: educação (e escola) geral para formação da classe dirigente e educação (e escola) elementar para a classe dirigida (Saviani, 2007). Embora caracterizada pela separação, na sociedade de classes, a relação entre trabalho e educação, por ser histórico-ontológica, continua essencial para a compreensão do tipo de educação disponível e do tipo de educação necessária (Saviani, 2007).

Com o avanço do capitalismo e da Revolução Industrial e a maior complexidade das atividades em determinados postos do processo de produção, passou a ser necessário um maior preparo do trabalhador para ocupar esses postos. Segundo Saviani, “Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico” (Saviani, 2007, p. 159). Entre as atividades que exigiam mais especialização estavam a manutenção, reparos, ajustes no maquinário, desenvolvimento de novos equipamentos e adaptação a novas circunstâncias.

As duas modalidades de formação - educação geral na escola elementar e a aprendizagem diretamente no trabalho - não eram suficientes para formar os

profissionais especializados que o modo de produção exigia. Para o atendimento dessa nova demanda, foram estruturadas novas soluções: a formação profissional no sistema escolar e a formação em cursos profissionalizantes ligados às empresas. De acordo com Saviani:

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo (Saviani, 2007, p. 159).

A solução buscada produziu resultados distintos. As escolas profissionais, por não estarem ligadas ao funcionamento imediato da produção, foram levadas a privilegiar a formação intelectual, aproximando-se da formação obtida na escola geral. Os cursos profissionalizantes, por sua vez, proveram formação específica, “[...] privilegiando aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade” (Saviani, 2007, p. 159), por estarem diretamente ligados ao mundo do trabalho e às cadeias produtivas.

A educação profissional ofertada em escolas públicas e privadas é alvo de rica regulamentação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia etc. - e reflete, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a disputa entre os interesses antagônicos dos capitalistas e dos trabalhadores nas leis, regulamentos e demais normas, oscilando entre a concepção de uma educação profissional reducionista, voltada para o atendimento de exigências imediatas do capital e do modelo de sociabilidade por ele exigido, e a concepção de educação profissional vinculada a um projeto de emancipação da classe trabalhadora (Saviani, 2007; Ramos, 2014; Castro; Plácido; Medeiros, 2023).

Nesse ínterim, convém esclarecer que Educação Profissional e Tecnológica refere-se à modalidade educacional que tem como finalidade primordial preparar para o exercício de profissões. As características da EPT são: a) perpassa todos os níveis da educação nacional; b) integração às demais modalidades de educação; c) integração às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia; d) organização em eixos tecnológicos; e) consonância com a estrutura

socio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional em diferentes níveis de desenvolvimento (Brasil, 2021).

A abordagem das normas da Educação Profissional e Tecnológica da pesquisa concentra-se no recorte temporal a partir da década de 1980, porém, sem esquecer sua historicidade, especialmente expressa na constituição e nas transformações do Estado brasileiro (Ramos, 2014).

A educação figura como o primeiro dos direitos sociais na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu 6º art. (Brasil, 1988). De acordo com o texto constitucional, em seu art. 205, a educação é direito de todos, envolve o Estado, a família e a sociedade, e deve ser promovida e incentivada visando, além do pleno desenvolvimento da pessoa e do preparo para a cidadania, à qualificação profissional (Brasil, 1988).

Assim, a Constituição Federal (1988) também prevê em seu art. 213, § 2º, o apoio financeiro às atividades de pesquisa, extensão, estímulo e fomento à inovação realizadas tanto por universidades quanto por instituições de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 1988).

Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), determina, em seu art. 39, a integração da Educação Profissional e Tecnológica não apenas aos diferentes níveis e modalidades de educação, mas também ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Brasil, 1996).

Todavia, a integração da Educação Profissional e Tecnológica às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia aponta para a realização dessa modalidade educativa em outros ambientes, como órgãos e empresas públicas, corporações privadas, instituições de pesquisa etc., e não apenas em instituições de ensino. Nessa perspectiva de integração às dimensões do trabalho, segundo o § 2º do art. 39, da LDB, a Educação Profissional e Tecnológica realizada fora dos ambientes escolares abrange os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (Brasil, 1996), realizados em diversos ambientes. Sob esse viés, de forma muito direta, o art. 40 da LDB estabelece que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, art. 1º, inciso I, ao regulamentar dispositivos da LDB, aponta caminhos para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica: “[...] a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores [...]” (Brasil, 2004).

Por outro lado, apesar da escolarização da educação profissional, muitas empresas continuaram responsáveis pela formação de seus trabalhadores, realizando a formação específica não ofertada na escola de formação geral nem alcançada pelas escolas e instituições especializadas em educação profissional.

Os autores, as teorias e as iniciativas, nesse sentido, são baseados na compreensão de mundo e na sociedade sob o ponto de vista da classe hegemônica, podendo ser identificados como intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista (Neves; Pronko, 2008).

De acordo com Kraemer (2018), há registros de como o treinamento em serviço era realizado na indústria, no século XIX: não havia setor responsável e era conduzido por um funcionário mais experiente que demonstrava e orientava as etapas da atividade até o novo funcionário executá-las adequadamente.

Como o treinamento de funcionários mostrou-se rentável para as empresas, pela redução do tempo médio de execução das operações, redução de gastos com defeitos e desperdícios, melhoramento no fluxo da produção da indústria ao consumidor, entre outros (Mcgehee; Thayer, 1962 *apud* Kraemer, 2018), as empresas passaram a criar setores dedicados a essa função, responsáveis por “fornecer aos empregados as habilidades necessárias para desempenhar suas funções, ensinando rotinas, padrões e tarefas” (Kraemer, 2018, p. 39-40).

As unidades de treinamento nas empresas proliferaram no século XX e deram um salto de expansão entre os anos 1990 e 2010, em virtude do entendimento de que não era produtivo para as empresas esperarem que as competências necessárias ao seu corpo de trabalhadores fossem desenvolvidas nas universidades (Kraemer, 2018; Oliveira *et al.*, 2013).

Um conjunto de autores aponta as insatisfações do empresariado com a formação obtida no sistema de educação regular, de formação geral: não desenvolvia as habilidades e atitudes necessárias para o trabalho nas corporações; aprendizado teórico, lento e inaplicável; não desenvolvia as competências

essenciais para o mundo dos negócios (Paton *et al.*, 2012; Barley, 2002; Meister, 1999 *apud* Kraemer, 2018).

Nesse contexto, a educação corporativa é conceituada como mecanismo “para realizar a educação profissional devido a uma incompatibilidade entre as necessidades das empresas e os resultados do sistema de ensino formal” (Masalimova; Sabirova, 2014 *apud* Kraemer, 2018, p. 41). Para Nonaka *et al.* (2011, p. 4), a educação corporativa é “aquela que é desenvolvida dentro das organizações com foco bem específico em promover a disseminação de conhecimento dentro do ambiente organizacional”. Para Bizelli e Darido (2014, p. 518), “[...] a educação corporativa busca desenvolver nas pessoas competências profissionais, técnicas e gerenciais, ou seja, as competências humanas necessárias para a viabilização das estratégias da organização”. De acordo, ainda, com Perez e Rodrigues (2013, p. 388): “As atividades da educação corporativa são realizadas em serviço, cursos ou formações específicas, com vistas ao desenvolvimento do trabalhador”.

Dentro das empresas, a área responsável pela formação de trabalhadores assumiu vários formatos e identidades no último século (Kraemer, 2018), influenciados pelas visões existentes sobre a educação corporativa: como treinamento, como alinhamento estratégico e como aprendizagem em rede (Kraemer, 2018, p. 65-66). O autor também descreve os seis estágios de implementação e funcionamento das unidades de educação corporativa nas organizações: “Departamento de Treinamento, *e-learning*, Educação Corporativa, Universidade Corporativa, *Stakeholder University* e Universidade Corporativa em Rede” (Kraemer, 2018, p. 64-69).

Depois da Segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX, a pressão dos países centrais sobre os países da periferia do capitalismo passou a ser exercida sob novas faces: a concessão de empréstimos e o direcionamento de como esses recursos devem ser gastos pelos países destinatários (Neves; Pronko, 2008). Os novos atores, responsáveis pelo papel de externar, articular, divulgar e financiar a implantação de políticas em todos os setores da vida nacional, especialmente nos países em desenvolvimento, foram os Organismos Internacionais, entre eles, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Neves;

Pronko, 2008; Shiroma, 2011).

As diretrizes oriundas dos organismos internacionais vão no sentido de implantar e justificar o modo de organização social compatível com a necessidade de expansão do capitalismo financeirizado e internacionalizado: redução do papel do Estado, privatização de serviços de interesse social (saúde, educação, previdência), desregulamentação e empoderamento do mercado (Neves; Pronko, 2008; Shiroma, 2011).

As características dessa fase do capitalismo, comumente identificada como neoliberalismo, impõem aos países a organização de um novo modelo de Estado adequado à correta inserção em sua posição na engrenagem mundial. O Estado passa a se organizar aos moldes das empresas, com a redução de seu escopo de atuação, especialização de suas funções, busca pela eficácia e pela eficiência, entre outras características (Shiroma, 2011).

A teoria do capital humano fundamenta as reformas operadas no Brasil (Heloani, 2018), principalmente a partir da década de 1990, e podem ser percebidas em diversos setores da vida nacional, incluindo nas normas que regem a estruturação e o funcionamento do próprio estado brasileiro (Neves; Pronko, 2008), incluindo as políticas de educação (Ramos, 2017), que serão refletidas também, na seleção, formação e qualificação profissional dos servidores públicos federais.

Nesse sentido, a formação de servidores públicos, que ocupam os cargos na estrutura do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, sofreu diretamente a influência das reformas neoliberais (Neves; Pronko, 2008; Shiroma, 2011; Heloani, 2018). Como marco temporal e legal, o Decreto nº 5.707, de 16 de fevereiro de 2006, justificou como finalidades da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados; o desenvolvimento permanente do servidor e a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições (Brasil, 2006).

Atualmente, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional é regulada pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Brasil, 2019b). O objetivo da PNDP, segundo seu art. 1º, é “Promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas

competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional [...]” (Brasil, 2019b). A PNDP traça diretrizes e estabelece instrumentos para a formação inicial e continuada dos servidores públicos federais civis da União.

Nesse íterim, convém esclarecer as significações atribuídas ao termo polissêmico ‘competência’, largamente utilizado na esfera educacional e no mundo do trabalho, e explicitar que o uso do termo na PNDP e na educação profissional da PRF é feito na perspectiva da visão hegemônica capitalista (Neves; Pronko, 2008).

Na PNDP, art. 3º, § 3º, é possível inferir que a competência é empregada com o sentido de “conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função” (Brasil, 2019b). Ao longo de seu texto, o dispositivo qualifica o termo diversas vezes: competências transversais; competências de direção, chefia, coordenação; competências essenciais; competências finalísticas; competências específicas (Brasil, 2019b).

A Escola Nacional de Administração Pública (Enap), em publicação sobre competências transversais de um setor público de alto desempenho (Enap, 2020), utiliza a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para elucidar seu conceito de competência:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas, em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional (OIT, 2002, p. 22).

Em seguida, a Enap (2020) destaca as três dimensões que considera essenciais como componentes da competência: Conhecimentos (dimensão saber), que “diz respeito ao conjunto de informações estruturadas e armazenadas por uma pessoa, que têm relevância e causam impacto no ambiente e em seu comportamento” (Enap, 2020, p. 8); Habilidades (dimensão do saber-fazer); e Atitudes (dimensão do querer-fazer), respectivamente:

[...] refere-se à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento. Saber como fazer algo ou apropriar-se dos meios adequados para alcançar

propósitos específicos [...] [...] refere-se à predisposição do indivíduo em relação à ação, aos objetos ou às situações com que se confronta. Diz respeito ao julgamento da pertinência da ação, à ética do comportamento, aos valores, aos aspectos da convivência, da iniciativa e da criatividade (Enap, 2020, p. 8).

De acordo com Rigo *et al.* (2024), apesar de escassos os estudos sobre a transição da “lógica de conteúdos para a lógica de competências” na PRF, a Matriz Curricular Nacional para a formação dos profissionais de segurança pública, na edição de 2014, apresentou estudo profissiográfico, mapeamento de competências e perfis dos cargos dos órgãos estaduais de segurança pública e foi adotada como referencial teórico-metodológico pela Polícia Rodoviária Federal.

Palhano (2023), em sua pesquisa sobre a ideia de competência na formação profissional da PRF, constatou na literatura consultada a prevalência do sentido proposto por Perrenoud (2002) de “[...] capacidade para o exercício de alguma ação [...]” (Palhano, 2023, p. 103).

Em sua revisão integrativa, emergiram as categorias ‘trabalho e segurança’, sobre as quais se constituiu o entendimento do termo. Na análise dos dispositivos legais, o pesquisador também identificou dois núcleos distintos de significados — atribuição de ou responsabilidade para — e a mudança paulatina na ênfase de competências executivas para competências relacionais (Palhano, 2023, p. 103-104).

Quanto ao entendimento dos servidores que atuam como instrutores na PRF e, por força das normas, devem realizar o ensino por competências, “[...] a ideia de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a *resolução de problemas*” (Palhano, 2023, p. 111, grifos do autor).

De acordo com Ramos (2014, p. 57), a pedagogia das competências é uma diretriz político-pedagógica cujo princípio é a “adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo”. Nessa ótica, a formação e a identidade do trabalhador resultam de estratégias individuais, desenvolvidas frente aos desafios oriundos de instabilidades da produção. Segundo a autora, no regime de acumulação flexível, o capital exige determinadas características do trabalhador, “condensadas na genérica e polêmica noção de competências” (Ramos, 2008, p. 546), e a legislação que regulamentou a LDB (Brasil, 1996) usou essa noção como referência para subordinar a educação à dinâmica produtiva:

Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferece (Ramos, 2014, p. 58).

Tanto Palhano (2023) quanto Ribeiro (2020a) apresentam críticas à pedagogia das competências, com base em Ramos (2003, 2011), destacando como pontos negativos a concepção de aprendizagem como processo individual, desvinculado do contexto social; a subordinação da educação ao capital, na perspectiva de formação de mão de obra, numa clara continuidade da lógica taylorista-fordista, e; a promoção da despolitização do indivíduo, pois a busca incessante pela empregabilidade passa a ser central em sua vida (Ramos, 2003; Ribeiro, 2020a; Palhano, 2023).

De acordo com Kuenzer (2008), o caráter flexível do regime de acumulação capitalista exige flexibilidade também da força de trabalho:

[...] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (Kuenzer, 2008, p. 494).

Essa lógica, da empregabilidade e busca individual pelas oportunidades, também pode ser percebida na educação profissional na PRF, de forma subjacente ao ensino por competências, materializada na formação inicial mínima, seguida da oferta de especialização não obrigatória, proposta sob a forma de programas educacionais, trilhas de conhecimento e aprendizagem e trajetória profissional, cabendo ao servidor escolher se e quais ações educativas são de seu interesse.

Depois de feitas as críticas, porém, Ribeiro (2020a) registra como justificativas para a adoção do ensino por competências na PRF, além da determinação normativa pelo Poder Executivo Federal, o enfrentamento de problemas não homogêneos como característica da profissão policial; a necessidade de construir saberes que envolvem a repetição mecanizada de tarefas, como condução de veículos, manuseio de instrumentos e equipamentos; o cumprimento de protocolos de atendimento de ocorrências e outros. Segundo o autor:

A adoção das competências como instrumento racional para mediar as relações de ensino-aprendizagem em curso de formação de policiais demonstra uma possibilidade alinhada a atividades que demandam *ensinar para fazer* (Ribeiro, 2020a, p. 58, grifo nosso).

A pesquisa documental, ao se debruçar sobre as normas que regulam a organização da educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal, permitiu constatar, entre outras nuances, a influência dessas diretrizes na estruturação dessa atividade.

No capítulo a seguir, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa: caracterização, unidades de análise, participantes, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

A área de concentração desta pesquisa é a Educação Profissional e Tecnológica, na área de Ensino e na Grande Área Multidisciplinar (Capes, 2019; IFSC, 2023).

O conhecimento produzido na pesquisa e o produto educacional serão aplicados em situações específicas da área profissional do pesquisador e de outras instituições semelhantes, como escolas de treinamento, academias ou universidades corporativas públicas ou privadas. Dessa forma, quanto à finalidade, também identificada como a natureza da pesquisa (Silva; Menezes, 2005), o estudo é caracterizado como pesquisa aplicada, uma vez que se propõe a “resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (Gil, 2017, p. 32).

Quanto aos seus objetivos mais gerais, ou propósitos, o estudo é descritivo, uma vez que descreverá as características do objeto (Gil, 2017), ou seja, da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação da UniPRF. Porém, para descrever o fenômeno específico, o estudo precisa investigar os vários aspectos relacionados ao tema, incluindo a organização da educação profissional na PRF, a coordenação pedagógica na educação básica e nas instituições de ensino da EPT, entre outros. Portanto, quanto aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como exploratória e descritiva.

Do ponto de vista da abordagem ao problema, trata-se de uma pesquisa majoritariamente qualitativa, na qual “Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Silva; Menezes, 2005, p. 70). O vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados estão presentes na abordagem da pesquisa, uma vez que serão estudadas e interpretadas as orientações prescritas nas normas e as publicações a respeito da coordenação pedagógica frente às suas manifestações na atuação das coordenações pedagógicas dos cursos na UniPRF.

Em relação à fonte de informação, a pesquisa utilizou fontes primárias e

secundárias, obtidas em pesquisas bibliográficas e documentais. A principal característica da pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias “[...] restrita a documentos, escritos ou não, [...] feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). O conteúdo dos documentos submetidos à análise, ainda são matéria-prima, não tendo recebido nenhum tratamento analítico anterior (Severino, 2013).

Foram consultados como fontes primárias: portarias do MJSP e do Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGI); quatro instruções normativas, três portarias, o PDP e outros dois documentos produzidos pela Direção-Geral da PRF; cinco portarias da Diretoria Executiva da PRF; dezesseis portarias, sete projetos pedagógicos, sete projetos executivos, seis editais e seis regulamentos de cursos e outros dois documentos produzidos no âmbito da UniPRF.

Os documentos editados pelos Ministérios e pela Presidência da República foram obtidos no sítio do Diário Oficial da União. Os documentos internos de cada curso foram acessados diretamente pelo pesquisador no Sistema de Informações Eletrônicas, na unidade EFAP, responsável pela execução das ações educativas, no processo específico de cada curso; as instruções normativas, portarias e outras normas de caráter mais geral estão disponíveis no ambiente geral do SEI, uma vez que são publicadas no Boletim de Serviço. Apesar da disponibilização dos documentos em pesquisa interna simples, acessível a todos os servidores, foi firmado o termo de autorização de acesso, confidencialidade e uso ético das informações, com especial atenção às salvaguardas de dados pessoais e às informações classificadas, nos termos da lei.

Os documentos utilizados na pesquisa documental foram os seguintes:

- Do MJSP, a Portaria nº 1.112/2025 (estrutura regimental do MJSP e quadro demonstrativo de Cargos Comissionados Executivos e Funções Comissionadas Executivas);
- Do MGI, a Portaria nº 33/2023 (orientações sobre a concessão de GECC);
- Da Direção-Geral da PRF, as Instruções Normativas nº 04/2010 (regulamenta a atividade de ensino, o seu exercício e a retribuição na PRF - revogada), nº 33/2021 (categorias, descrições e aplicação das competências no âmbito da PRF), nº 48/2021 (disciplina o pagamento

de GECC - revogada), nº 148/2025 (disciplina o pagamento de GECC - em vigor) e nº 99/2022 (cursos ofertados pela PRF); as Portarias nº 419/2023 (aprova o PDP PRF/2024), nº 183/2024 (aprova a 1ª revisão do PDP PRF/2024); e nº 423/2024 (aprova a 2ª revisão do PDP PRF/2024); o Plano de Desenvolvimento de Pessoas da PRF ano 2024 (PRF, 2023), versões original, revisão 1 e revisão 2; o Edital Concurso PRF nº 1/2021 (provimento de vagas no cargo de PRF); e a Matriz de Fundamentos da Formação da PRF (2024c);

- Da Diretoria Executiva da PRF, as Portarias nº 6/2021, 7/2021, 8/2021, 9/2021 e 10/2021 (trilhas de conhecimento e aprendizagem e trajetória profissional vinculadas à Cinotecnia Policial, Motociclismo Policial, Operações de Controle de Distúrbios, Operações Especiais e Suporte Aerotático - Operador Aerotático, Piloto de Asas Rotativas e Piloto de Asa Fixa).
- Da UniPRF, as Portarias nº 176/2023 (trilhas de aprendizagem e trajetória profissional vinculadas à disciplina de Enfrentamento aos Crimes contra o Fisco e a Saúde Pública); nº 237/2024 (quadro de disciplinas da PRF/UniPRF); as Portarias das equipes multidisciplinares para planejamento e as Portarias das estruturas de governança dos cursos CPAD, CGTIC, CNEC, CPI, CPIC, CFMT e CADH; os Projetos Pedagógicos e Projetos Executivos dos cursos CPAD, CGTIC, CNEC, CPI, CPIC, CFMT e CADH; os Editais de seleção e os Regulamentos dos cursos CPAD, CGTIC, CPI, CPIC, CFMT e CADH; a Proposta de modelagem dos programas educacionais: com definição das trilhas de conhecimento e suas respectivas disciplinas e eventos (Freire; Silva; Prim; Dandolini, 2019); e a Proposta de projeto político pedagógico: implantação da UCR na UniPRF (Freire; Dandolini, 2020).

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, inclui “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). Ela permite conhecer as abordagens presentes nos trabalhos já escritos sobre o tema e permite fundamentar os conceitos, adequar

as categorias propostas para análise, bem como estabelecer comparações, paralelos e novos entendimentos. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Os principais autores, obras e pesquisas apresentadas no referencial teórico permitiram compreender algumas categorias como a estrutura, as áreas de atuação da organização e gestão escolar (Libâneo, 2018), bem como os grupos de atribuições do coordenador pedagógico na educação básica e na EPT (Placco; Almeida; Souza, 2011; Ferreira; Henrique, 2023; Gomes; Raymundo, 2023; Silva, 2024a) e, a partir delas, elaborar painel contendo os aspectos da atuação da coordenação pedagógica nos cursos de qualificação da UniPRF e identificar as atribuições e atividades relacionadas.

Quanto aos procedimentos técnicos, o percurso investigativo foi delineado como estudo de caso, apoiado em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo de caso caracteriza-se pelo “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (Gil, 2008, p. 57) e se adequa aos objetivos da pesquisa, uma vez que se propõe a conhecer e descrever a atuação da coordenação pedagógica de cursos da UniPRF. Os sete cursos escolhidos para análise atendem aos critérios de significância e representatividade, permitindo inferências e generalizações para outros casos análogos (Severino, 2013), ou seja, para os demais cursos de qualificação realizados pela UniPRF.

O delineamento do estudo de caso seguiu as etapas propostas por Gil (2017): a) formulação do problema ou questão de pesquisa - como a coordenação pedagógica atua na gestão dos cursos de qualificação profissional da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, e como pode ser aprimorada para atender às demandas institucionais?; b) definição das unidades-caso, sendo feita a opção pelo estudo de caso único. Dessa forma as coordenações pedagógicas dos cursos estudados constituem-se como unidades de análise de um mesmo caso, e não como casos diferentes; c) a seleção do caso foi guiada pela própria questão de pesquisa e as unidades de análise (cursos) foram selecionados por amostragem temática e não estatística, com a investigação de pelo menos um curso demandado

especificamente por seis das sete áreas da alta gestão da PRF; d) determinação das técnicas de coleta de dados, com opção pela pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários aos coordenadores pedagógicos; e) a elaboração do protocolo foi materializada na redação do projeto de pesquisa e todos os seus elementos; f) a coleta de dados; g) a análise e interpretação dos dados, aplicando a Análise de Conteúdo (Bardin, 2020); h) elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional; i) e a redação do relatório, em formato de dissertação.

Seguindo as recomendações de Martins (2008), todo cuidado e atenção foram adotados para evitar que impressões e juízos prévios contaminem a análise e interpretação, uma vez que o local da pesquisa é a organização onde o pesquisador trabalha.

3.2 Revisão de literatura

A revisão de literatura é uma etapa essencial em qualquer pesquisa acadêmica, pois desempenha um papel crucial na fundamentação teórica do estudo e no entendimento do estado da arte sobre o tema investigado. Segundo Silva e Menezes (2005), permite traçar um quadro teórico e o mapeamento do que já foi escrito sobre o tema ou sobre o problema da pesquisa.

Em relação à pesquisa em tela, a revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas sobre coordenação pedagógica, especialmente aquelas que têm interseção com a Educação Profissional e Tecnológica e, se possível, com a educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal. Ela permitiu vislumbrar um panorama dos temas abordados, das lacunas de conhecimento, bem como dos principais autores referenciados nos trabalhos.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir das publicações disponíveis em três repositórios, no ano de 2024: Portal Capes Periódicos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório de dissertações e produtos educacionais do ProfEPT.

As buscas foram estruturadas a partir da combinação de dois eixos de descritores: Polícia Rodoviária Federal e Educação; e Coordenação Pedagógica e Educação Profissional e Tecnológica.

Na plataforma Capes Periódicos, para o descritor 'Polícia Rodoviária Federal'

nos campos assunto ou título, no período de 2008 a 2024, considerando acesso aberto ou não, a busca retornou com 53 (cinquenta e três) resultados, sendo 42 (quarenta e dois) artigos, 7 (sete) dissertações, 3 (três) capítulos de livros e 1 (um) relatório. Restringindo os resultados apenas aos artigos revisados por pares, restaram 5 (cinco) publicações. Nenhum dos artigos revisados por pares guarda relação com o objeto do presente projeto de pesquisa — a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação na UniPRF.

Combinando os descritores ‘Polícia Rodoviária Federal’ e ‘Educação Profissional e Tecnológica’ ou ‘Educação Profissional’ em quaisquer dos campos, não houve resultados.

Para reduzir os descritores para ‘Polícia Rodoviária Federal’ e ‘Educação’ em quaisquer dos campos, foram obtidos 13 (treze) artigos revisados por pares, publicados no período entre 2013 e 2024. Dentre os resultados retornados, apenas os artigos de Ribeiro e Almeida (2022) e Silva, Oliveira e Fernandes (2023) têm como objeto a educação profissional (formação e qualificação) na PRF. Após lido, constatou-se que apenas o estudo de Ribeiro e Almeida (2021) guarda pertinência com o objeto da presente pesquisa. Porém, as contribuições da publicação foram discutidas na dissertação oriunda da mesma pesquisa (Ribeiro, 2020b).

Avançando para o segundo eixo de buscas, na combinação de descritores para ‘Educação profissional’ e ‘coordenação pedagógica’, em quaisquer dos campos, acesso aberto ou fechado, foram obtidos 136 (cento e trinta e seis) resultados, sendo 120 (cento e vinte) capítulos de livros, 10 (dez) artigos, 4 (quatro) livros e 2 (duas) dissertações. Restringindo-se a artigos revisados por pares, restaram duas publicações, mas apenas o artigo de Ferreira e Henrique (2023) versa sobre a coordenação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica.

Na busca pelos descritores ‘Educação profissional’ e ‘gestão pedagógica’ retornaram 9 (nove) resultados, todos artigos. Restringindo-se aos artigos revisados por pares, restaram 4 (quatro), porém, apenas Silva e Brito (2019) versam sobre coordenação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica.

Na busca apenas pelo descritor ‘coordenação pedagógica’, com as características de artigos, revisados por pares, de acesso aberto, produzidos nacionalmente nas áreas de Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas, retornaram 29 (vinte e nove) artigos. Dentre eles, foram excluídos os que versavam

exclusivamente sobre educação infantil. Dessa forma, foram considerados de interesse para a pesquisa os 11 (onze) artigos a seguir: Moraes e Diniz (2018); Ferreira e Haddad (2019); Santana e Martins (2019); Silva (2019); Souza e Moraes (2019); Diniz e Moraes (2020); Oliveira e Nunes (2020); Teixeira e Miranda (2020); Denker, Roncáglio e Rausch (2022); Garbosa e Papi (2022); e Gomes e Raymundo (2023).

No Capes Periódicos, não houve resultados para a combinação de descritores 'coordenação pedagógica' e 'universidade corporativa'; 'gestão pedagógica' e 'universidade corporativa'. Houve apenas dois resultados para os descritores 'pedagógica' e 'universidade corporativa' e oito resultados para os descritores 'gestão' e 'universidade corporativa'. Foram considerados apenas artigos revisados por pares, no período de 2013 a 2024, produzidos nacionalmente e publicados em língua portuguesa.

Depois de lidos os títulos, as palavras-chave e os resumos das publicações, foram selecionados seis artigos e, após a leitura completa, foram mantidas para a revisão as seguintes publicações por abordarem temas de interesse da pesquisa: Santos *et al.* (2023), Manganelli *et al.* (2021), Maurício, Vieira e Bido (2019), Bizelli e Darido (2014) e Oliveira *et al.* (2013).

Na BDTD, a busca pelo descritor 'Polícia Rodoviária Federal', em quaisquer dos campos, no período de 2001 a 2024, retornou 82 (oitenta e dois) resultados, sendo 10 (dez) teses e 71 (setenta e uma) dissertações. Entretanto, destacam-se, com estudos sobre a educação na PRF, as dissertações de Kraemer (2018), versando sobre o modelo de maturidade do sistema de educação corporativa, e a de Palhano (2023), que versa sobre a ideia de competência na formação profissional. Quanto à combinação dos descritores 'Polícia Rodoviária Federal' e 'coordenação pedagógica' ou 'coordenador pedagógico' ou 'gestão pedagógica', com os mesmos parâmetros anteriores, nenhum registro foi encontrado.

Para os descritores 'Educação profissional' e 'coordenação pedagógica', foram obtidos 28 (vinte e oito) resultados, sendo 04 (quatro) teses e 24 (vinte e quatro) dissertações, com destaque para 04 (quatro) pesquisas que se aproximam do objeto do presente projeto: Coutinho (2016), Buarque (2017), Santos (2020) e Miranda (2021).

Quando ajustados os descritores para 'Educação profissional' e 'coordenador

pedagógico', foram obtidos 50 (cinquenta) resultados, sendo 03 (três) teses e 47 (quarenta e sete) dissertações. Dentre elas, 03 (três) guardam alguma aproximação com o objeto do presente projeto: Freitas (2016), Schneiders (2017) e Arruda (2023).

Na BDTD não houve resultados para a combinação de descritores 'coordenação pedagógica' ou 'gestão pedagógica' e 'universidade corporativa', considerando qualquer campo de teses ou dissertações em língua portuguesa, no período de 2001 a 2024.

No repositório do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), foram realizados levantamentos de produtos educacionais, em todas as Instituições Associadas, entre os anos de 2020 e 2024, relacionados ao tema e ao objeto da pesquisa. Com o descritor 'Polícia Rodoviária Federal' foi localizado o produto educacional 'Programa de mentoria para novos policiais rodoviários federais', vinculado à pesquisa e dissertação de Ribeiro (2020b); e o descritor 'Educação profissional' foi descartado por constituir a área de concentração do programa e retornar como resultado 428 (quatrocentos e vinte e oito) produtos educacionais.

Para o descritor 'Coordenação pedagógica', o retorno da pesquisa foi vazio, sendo necessário realizar uma mudança e reduzir o descritor para apenas 'pedagógica'. Assim, foram obtidos 158 (cento e cinquenta e oito) produtos educacionais, dos quais foram selecionados 07 (sete) produtos educacionais com alguma aproximação da problemática e abordagem da pesquisa: Silva (2024b), Gomes (2023), Gerlach (2023), Souza (2022), Seixas (2022), Nery (2021) e Sabatini (2020).

Para o descritor 'universidade corporativa' não houve retorno no repositório do ProfEPT.

Na revisão dos artigos selecionados sobre a coordenação pedagógica, foi possível constatar as características comuns e as diferenças na composição, nos papéis, nas atribuições, nas atividades realizadas e nas dificuldades enfrentadas para a atuação nas escolas de Educação Básica e nas escolas de EPT (Ferreira; Haddad, 2019; Diniz; Moraes, 2020; Garbosa; Papi, 2022; Silva; Brito, 2019; Gomes; Raymundo, 2023).

Na revisão das dissertações que versam sobre a coordenação pedagógica na EPT, constata-se a presença das temáticas em torno do coordenador pedagógico:

sentidos de sua ação mediadora; formação do coordenador pedagógico; suas identidades e práticas na gestão de processos de ensino e aprendizagem; acompanhamento pedagógico; seu papel na gestão curricular; construção de sua identidade a partir das ações formativas (Coutinho, 2016; Freitas, 2016; Buarque, 2017; Schneiders, 2017; Santos, 2020; Miranda, 2021; Arruda, 2023). Os estudos foram realizados em escolas das redes federal, estadual, municipal ou privada, não sendo identificadas, portanto, pesquisas sobre a coordenação pedagógica na educação profissional em espaços não escolares.

Na revisão das dissertações que versam sobre a educação profissional na PRF, três temáticas foram tratadas: o grau de maturidade do sistema de educação corporativa da PRF (Kraemer, 2018); a integração de teoria e prática no curso de formação da PRF (Ribeiro, 2020b); e a ideia de competência na formação profissional da PRF (Palhano, 2023).

Na revisão dos artigos selecionados sobre a universidade corporativa, os estudos se debruçam sobre o papel e a importância da universidade corporativa como ferramenta para desenvolvimento de competência dos colaboradores (Santos *et al.*, 2023) e para a retenção de líderes (Maurício; Vieira; Bido, 2019); o processo de implantação de uma universidade corporativa setor público (Bizelli; Darido, 2014); o diagnóstico de oito dimensões numa universidade corporativa estabelecida (Manganelli *et al.*, 2021); e o nível de percepção dos princípios educacionais da universidade corporativa pelos funcionários de uma organização (Oliveira *et al.*, 2013).

Os achados da revisão de literatura trouxeram contribuições à pesquisa e foram utilizados como subsídios tanto na fundamentação teórica (capítulo 2) quanto no delineamento da pesquisa (capítulo 3), na análise e discussão dos resultados (capítulo 4) e no produto educacional (capítulo 5).

Por outro lado, a revisão de literatura permitiu constatar a escassez de estudos acadêmicos sobre a educação profissional na PRF, bem como a inexistência de pesquisas cujo objeto de estudo seja a coordenação pedagógica nos cursos de qualificação profissional realizados na UniPRF.

3.3 Unidades de análise e participantes do estudo

De acordo com o Sistema de Gerenciamento Acadêmico² (SGA-PRF) e com o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no ano 2024 foram realizadas 19 (dezenove) ações educativas formais (cursos), na modalidade presencial, pela UniPRF: CPAD, CGTIC, CNEC, CADH, CPI, CPIC, CFMT (analisados na pesquisa documental), Curso Internacional de Segurança Viária (CISV), Curso de Atualização e Atendimento Pré-Hospitalar (AAPH Instrutores), Curso de Atualização e Atendimento Pré-Hospitalar (AAPH Operadores), Curso Básico de Enfrentamento ao Crime (CBEC), Curso de Formação de Instrutores (CFI), Curso de Habilitação de Instrutores na Taser 10 (CHI-T10), Curso Básico de Operações Correicionais (CBOC), Curso de Formação de Piloto Policial de Aeronave de Asa Fixa (CPPAF), Curso de Formação de Condutores de Motolância (CFCM), Curso de Técnicas de Autoproteção (CTAP), Curso de Condução Veicular em Condições Adversas (CCVO), Curso de Atualização da Matriz de Fundamentos de Formação da PRF (CAPMF).

A pesquisa documental debruçou-se sobre a coordenação pedagógica de 07 (sete) cursos de qualificação realizados no ano de 2024 pela UniPRF. Os cursos foram selecionados entre todos os realizados naquele ano, seguindo os seguintes critérios: todos na modalidade presencial; todos devem ter como público principal os servidores da PRF; deve ser analisado pelo menos um curso demandado por cada diretoria; e pelo menos um curso deve estar em sua primeira edição. Não foram ofertados cursos demandados pela Diretoria de Administração e Logística, apesar da previsão no PDP 2024 (PRF, 2023). Dois dos cursos selecionados estavam em sua primeira edição e 'apenas um não foi realizado' no *campus* da UniPRF em Florianópolis/SC.

Dos sete cursos estudados, cinco foram previstos na versão original do PDP 2024 (PRF, 2023) e dois foram incluídos no segundo ciclo de revisão do plano (PRF, 2024a, 2024b).

Quanto à equipe de governança, foram encontradas três conformações diferentes.

O quadro 1, a seguir, contém um resumo dos cursos selecionados para o estudo e, em seguida, apresentar-se-á a caracterização de cada um.

² Implantado pela Portaria UniPRF/DGP nº 156, de 16 de agosto de 2024.

Quadro 1 - Caracterização dos cursos

Identificação	Área demandante	Edição	Estrutura de governança ³
CPAD	Corregedoria-Geral (CG)	3ª	Tipo 1
CGTIC	Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC)	2ª	Tipo 1
CNEC	Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP)	1ª	Tipo 1
CADH	Diretoria-Executiva (DIREX)	3ª	Tipo 1
CPI	Diretoria de Inteligência (DINT)	13ª	Tipo 2
CPIC	Diretoria de Operações (DIOP)	1ª	Tipo 3
CFMT	Diretoria de Operações (DIOP)	5ª	Tipo 3

Fonte: Elaboração própria, 2026.

3.3.1 Cursos de qualificação analisados

a) Curso de Processo Administrativo Disciplinar (CPAD):

O CPAD foi incluído na segunda revisão do PDP 2024, atendendo à demanda da Corregedoria-Geral (CG), e classificado como curso de desenvolvimento. Sua terceira edição foi realizada no período de 27/08 a 05/09/2024, com carga horária de 60 (sessenta) horas, distribuídas em 05 (cinco) disciplinas: Corregedoria e Direito Disciplinar (CDD), Redação Técnica para a Atividade Profissional (RTP), Direitos Humanos (DHU), Ética e Atividade Profissional (EAP) e Relações Humanas (RLH). A disciplina de CDD abarca mais de 85 % (oitenta e cinco por cento) da carga horária.

O objetivo do curso foi capacitar os participantes para atuar como presidentes e membros de comissões de procedimentos disciplinares de cunho acusatório e, assim, torná-los

³ Estrutura de governança:

Tipo 1 - Coordenação técnica-geral, coordenação pedagógica e coordenação técnica-administrativa;

Tipo 2 - Coordenação técnica-geral, coordenação pedagógica, coordenação técnica-administrativa e coordenação-técnica de segurança;

Tipo 3 - Coordenação técnica-geral, coordenação pedagógica, coordenação técnica-administrativa, coordenação técnica-logística e coordenação técnica de segurança.

[...] aptos a utilizar métodos e ferramentas que os auxiliarão no desempenho de suas ações de forma técnica, eficiente e alinhada com os objetivos estratégicos da Polícia Rodoviária Federal e os fundamentos da formação, baseando-se nos valores e princípios sociais e institucionais (UniPRF, 2024a, p. 2).

O curso não constitui requisito obrigatório para progressão funcional, promoção na carreira ou ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados. Do mesmo modo, não foram localizadas trilhas de conhecimento publicadas e associadas ao CPAD, embora as necessidades de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas estejam associadas ao direito disciplinar, conforme o PDP 2024 (PRF, 2023).

b) Curso de Gestão em Tecnologia da Informação e Comunicação (CGTIC):

O CGTIC foi previsto no PDP 2024 em atendimento às demandas da Diretoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (DTIC). Classificado como curso de desenvolvimento, sua segunda edição foi realizada no período de 16/09 a 27/09/2024, com carga horária de 70 (setenta) horas, distribuídas em 03 (três) disciplinas: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Estratégia Institucional e Governança (EIG) e Relações Humanas (RLH). A disciplina de TIC abrange mais de 82 % (oitenta e dois por cento) da carga horária.

O objetivo do CGTIC foi capacitar servidores da PRF para atuar na gestão da Tecnologia da Informação e Comunicação, desenvolvendo competências gerenciais para a tomada de decisões guiadas por evidências, aplicando metodologia e ferramentas adequadas. Nessa toada, o perfil exigido do participante foi ser servidor atuante na gestão das áreas de TIC da PRF ou que, no interesse da administração, deva adquirir as competências relacionadas ao curso (UniPRF, 2024d).

O CGTIC não constitui requisito obrigatório para progressão funcional, promoção na carreira ou ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados. Também não foram localizadas trilhas de conhecimento publicadas e associadas ao curso, embora as necessidades de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas estejam associadas à tecnologia de informação e comunicação e gestão, conforme o PDP 2024 (PRF, 2023).

c) Curso para Gestores da Educação Corporativa (CNEC):

O CNEC foi incluído no PDP 2024 para o atendimento de demandas da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP). Classificado como curso de desenvolvimento, sua primeira edição foi realizada no período de 14/08 a 24/08/2024, com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas, divididas em duas disciplinas. Da carga horária do curso, 80 % (oitenta por cento) foi dedicada à disciplina Gestão Estratégica de Pessoas (GESP) e os demais 20 % (vinte por cento) à disciplina Docência (DOC).

Ofertando 30 (trinta) vagas, o objetivo do CNEC foi capacitar os gestores da educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal para gerir as unidades de educação corporativa regionais de acordo com as normas, técnicas e procedimentos vigentes, agindo para assegurar aos demais servidores o acesso a direitos e ao desenvolvimento de competências, bem como apoiar o aprendizado coletivo (UniPRF, 2024f). Dessa forma, o perfil do participante resumiu-se a ser servidor da PRF ocupante da função de chefia das unidades da rede de educação corporativa, seja titular ou substituto (UniPRF, 2024f).

O CNEC não constitui requisito obrigatório à progressão funcional, à promoção na carreira ou à ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados. Também não foram localizadas trilhas de conhecimento publicadas e associadas ao curso, embora as necessidades de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas estejam associadas à gestão de pessoas e à educação corporativa, conforme o PDP 2024 (PRF, 2023).

d) Curso Avançado de Direitos Humanos (CADH):

O CADH foi previsto no PDP 2024 em atendimento às demandas da Diretoria Executiva (DIREX). Classificado como curso de desenvolvimento, sua terceira edição foi realizada no período de 13/11 a 03/12/2024, com carga horária de 126 (cento e vinte e seis) horas, distribuídas em 07 (sete) disciplinas - Direitos Humanos (DHU), Uso Diferenciado da Força (UDF), Atendimento em Primeiros Socorros (APS), Estratégia Institucional e Governança (EIG), Docência (DOC), Sociedade, Estado, Polícia e História da PRF (SEP) e Técnicas de Abordagem Policial (TAB) - e atividades complementares. A disciplina de DHU responde por 62% (sessenta e dois por cento) da carga horária.

O objetivo do CADH foi capacitar servidores da PRF para atuar como representantes, gestores, operadores e disseminadores dos conhecimentos em Direitos Humanos e promover uma atuação profissional embasada nos princípios da cidadania e dignidade humana.

O CADH não constitui requisito obrigatório para progressão funcional, promoção na carreira ou ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados. Também não foram localizadas trilhas de conhecimento publicadas e associadas ao curso, embora as necessidades de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas estejam associadas aos Direitos Humanos conforme se depreende do PDP 2024 (PRF, 2023).

e) Curso de Procedimentos de Inteligência (CPI):

O CPI foi incluído na segunda revisão do PDP 2024 para o atendimento de demandas da Diretoria de Inteligência (DINT). Classificado como curso de desenvolvimento, sua décima terceira edição foi realizada no período de 26/08 a 13/09/2024, com carga horária de 80 (oitenta) horas, todas da disciplina Inteligência Policial e Segurança Orgânica (INT).

O objetivo do CPI foi capacitar policiais rodoviários federais no desenvolvimento e aprimoramento de competências essenciais para atuação nas atividades de inteligência, visando potencializar os resultados dos serviços de segurança pública da PRF, com foco na preservação da ordem pública, contenção da criminalidade e garantia da paz social.

O CPI não constitui requisito obrigatório para progressão funcional, promoção na carreira ou ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados. O projeto pedagógico associa o curso à trilha de conhecimento Inteligência Policial e Segurança Orgânica (UniPRF, 2024i), corroborando o que se depreende do PDP 2024 (PRF, 2023).

f) Curso de Primeira Intervenção em Crises (CPIC):

O CPIC foi incluído no PDP 2024 para o atendimento de demandas da Diretoria de Operações (DIOP). Classificado como curso de desenvolvimento, sua primeira edição foi realizada no período de 23/09 a 12/09/2024, formando quatro

turmas, com carga horária de 40 (quarenta) horas, todas da disciplina Noções de Gerenciamento de Crises (GER).

Ofertando 144 (cento e quarenta e quatro) vagas, o objetivo do CPIC foi capacitar os policiais rodoviários federais a responder de forma eficaz e imediata a situações críticas de alta complexidade, por meio do desenvolvimento de habilidades em gerenciamento de crises, negociação e tomada de decisão sob pressão, visando reduzir o tempo de resposta e o impacto negativo dessas ocorrências (UniPRF, 2024k).

O CPIC não constitui requisito obrigatório para progressão funcional, promoção na carreira ou ocupação de funções de confiança ou cargos comissionados, porém, está associado à trilha de aprendizagem em gerenciamento de crises (PRF, 2023), temática apontada como fundamental para os agentes de segurança pública, conforme projeto executivo (UniPRF, 2024m).

g) Curso de Formação de Motociclista (CFMT):

O CFMT foi previsto no PDP 2024 para o atendimento de demandas da Diretoria de Operações (DIOP). Classificado como curso de desenvolvimento, sua primeira edição foi realizada no período de 17/06 a 11/09/2024, formando três turmas, com carga horária de 192 (cento e noventa e duas) horas, na cidade de Cascavel-PR. A disciplina de Motociclismo (MOT) respondeu por 90% (noventa por cento) da carga horária. Completam a grade curricular as disciplinas Atendimento em Primeiros Socorros (APS) e Armamento, Munição e Tiro (AMT).

O objetivo do CFMT foi formar 90 motociclistas para atuação nas grandes operações da PRF e nos Grupos de Motociclistas Regionais. Os policiais concluintes do curso são aptos a executar atividades de motopoliciamento e escolta com batedores empregando as técnicas preconizadas pela PRF. Dessa forma, o perfil do participante é restringido a policiais rodoviários federais da ativa, que possuam Carteira Nacional de Habilitação na categoria A, que não tenham concluído edição anterior ou curso equivalente ao CFMT e que se comprometam a atender às convocações para atuar como motociclista policial em operações regionais e nacionais pelo período mínimo de três anos (UniPRF, 2024n).

O CFMT não constitui requisito obrigatório para progressão funcional ou promoção na carreira, mas é exigido para o servidor atuar como motociclista policial

e batedor, seja em ações esporádicas, como grandes operações nacionais, ou rotineiramente, com lotação nos grupos de motociclistas das regionais (UniPRF, 2024n). O curso, na versão ofertada em 2024, integrou duas ações educativas da trilha de conhecimento e aprendizagem vinculadas ao motociclismo policial na PRF: a formação de motociclista policial, de caráter obrigatório para ingresso na trajetória profissional, e a formação de motociclista batedor, de caráter opcional (PRF, 2021f; UniPRF, 2024n).

O quadro 2, a seguir, resume a duração e a quantidade de disciplinas de cada curso analisado.

Quadro 2 - Duração, em carga horária de dias, e disciplinas dos cursos

	CPAD	CGTIC	CNEC	CADH	CPI	CPIC	CFMT
Carga horária	60	70	24	126	80	40	192
Dias letivos	10	12	11	21	20	5	33
Disciplinas	5	3	2	7	1	1	3

Fonte: Elaboração própria, 2026.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

A pesquisa trabalhou com duas populações em dois momentos distintos. A primeira população foi composta pelos servidores que atuaram na coordenação pedagógica dos cursos realizados pela UniPRF, no ano de 2024. O CAPMF foi excluído dessa etapa porque o pesquisador participou da concepção e do planejamento e atuou como coordenador pedagógico na execução da primeira edição.

Nesta etapa, os critérios de inclusão foram: ter atuado como coordenador pedagógico em pelo menos um dos cursos realizados no ano de 2024, conforme item 3.3, e ser servidor ativo da PRF, ocupante do cargo de policial ou de cargos da carreira especial, no período da coleta de informações.

A restrição aos servidores ativos justifica-se pela possibilidade de comunicação, uma vez que os sistemas institucionais disponibilizam informações que permitem fazer contato com esses servidores, o que não ocorre com os

servidores inativos (aposentados). Pelo mesmo motivo, coordenadores pedagógicos que não são servidores da PRF, se houvesse, não integrariam a amostra.

Como critérios de exclusão, foram considerados a não assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, em respeito às normas de ética em pesquisa com seres humanos, e o envio de respostas depois do prazo estipulado, para não comprometer o cronograma da pesquisa.

Os participantes foram identificados a partir dos documentos oficiais de convocação ou designação, e contactados utilizando-se seus *e-mails* institucionais. Para a participação nesta etapa, não foi necessária infraestrutura específica, além de um computador com acesso à internet e aproximadamente 30 (trinta) minutos para o preenchimento do questionário.

No segundo momento, aplicação e avaliação do produto educacional, uma segunda população entrou no estudo, composta pelos servidores que ocupam as funções de chefia de quatro unidades diretamente ligadas às ações educativas na UniPRF: planejamento pedagógico (SEPEP), avaliação, Escola de Formação e Aperfeiçoamento (EFAP) e Coordenação de Ensino (COEN) da UniPRF. Nessa etapa, foram convidados quatro servidores ocupantes de função de gestão das unidades e quatro servidores que atuaram como coordenadores de cursos, dentre os participantes da primeira etapa do estudo.

Na etapa de validação do produto educacional, também foram excluídos os servidores que se encontravam em situação de afastamento legal (licença médica, férias etc.) ou, por qualquer outro motivo, não conseguiram participar da dinâmica no prazo estipulado.

3.4 Local e período

A pesquisa foi realizada na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, localizada na Rodovia José Carlos Daux (SC 401), no km 2,3, sentido sul, no bairro Vargem Pequena, em Florianópolis/SC.

Porém, por se tratar de uma universidade corporativa que atua em rede, os colaboradores são lotados em todas as Unidades Federativas, por isso, a coleta de informações, na etapa de levantamentos, e a avaliação do produto educacional foram realizadas em ambiente virtual sem necessidade de deslocamento dos

participantes para Florianópolis.

O período de realização da pesquisa foi de fevereiro de 2025 a janeiro de 2026. O levantamento bibliográfico e documental subsidiou a elaboração do questionário no mês de fevereiro de 2025. No mês de junho foram realizadas a seleção, o contato, os esclarecimentos com os participantes e o envio do questionário, junto com o TCLE. Nos meses de julho e agosto foram realizadas a exploração do material, a sistematização e a análise dos dados. Nos meses de setembro a novembro foi priorizada a prototipação do produto educacional, para aplicação e avaliação no mês de dezembro de 2025.

Entre os meses de dezembro de 2025 e fevereiro de 2026, foram revisitados os achados das etapas iniciais da pesquisa, incorporadas as sugestões para aperfeiçoamento do produto educacional, elaborado o relatório final e providenciada a preparação para a defesa da dissertação.

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa receberam esclarecimentos sobre os aspectos éticos relacionados à pesquisa, nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

O estudo foi conduzido com observância dos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, em especial, a autonomia, os Direitos Humanos, o respeito, a socialização do conhecimento, a recusa ao preconceito, o consentimento, a confidencialidade, a não maleficência, a redução de riscos e a assistência (CNS, 2016, p. 6).

Para atender aos princípios elencados acima, foram comunicados e esclarecidos aos participantes da pesquisa os aspectos relacionados à autonomia,

privacidade, segurança, riscos e benefícios, que visam garantir e proteger os direitos dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado depois de cada participante ser orientado sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, sobre sua autonomia para retirar-se do estudo a qualquer tempo, sem prejuízo algum, mesmo depois de assinar o TCLE, bem como sobre a liberdade para não responder a nenhuma pergunta que não quisesse. Também foram esclarecidos sobre o respeito à liberdade acadêmica e científica, não havendo julgamento de teorias, práticas ou respostas fornecidas pelo participante, pois o estudo visa ao conhecimento de como o fenômeno se manifesta, as coisas como são e não como deveriam ser.

Na pesquisa não foram vislumbrados riscos morais, intelectuais, culturais e espirituais (CNS, 2012, 2016). Já os riscos físicos, psíquicos e sociais foram considerados baixos; após isso, foram descritos e comunicados junto com as providências mitigadoras no TCLE.

Os benefícios diretos ou indiretos, imediatos ou posteriores (CNS, 2012), bem como as contribuições potenciais à sociedade (CNS, 2016. p. 2), também foram objeto de esclarecimento junto aos participantes, em especial, os benefícios decorrentes do conhecimento produzido e do produto educacional elaborado a partir da pesquisa, nas perspectivas individual, comunitária e social: o aperfeiçoamento da organização da educação corporativa; a qualificação do serviço prestado; estabilidade e padronização da atuação da coordenação pedagógica das ações educativas.

A privacidade do participante, a confidencialidade dos dados e a segurança foram asseguradas pela não vinculação, associação ou divulgação de qualquer forma de identificação pessoal ao questionário respondido, às análises ou aos resultados obtidos na pesquisa. Os dados pessoais, por sua vez, foram submetidos ao tratamento previsto nos artigos 7º e 11 da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD). O pesquisador também firmou termo de confidencialidade e sigilo em relação às informações classificadas às quais viesse a ter acesso.

A pesquisa obteve, também, a anuência do Diretor da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, autorizando a realização do estudo na Unidade de Ensino.

Por se tratar de pesquisa com a aplicação de questionários e coleta de dados não presencial, segundo o delineamento e o procedimento, o estudo foi tipificado como pesquisa tipo A3, nos termos da Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022 (Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep).

A pesquisa foi aprovada conforme parecer nº 7.475.666 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSC (Anexo A).

3.6 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Considerando toda a caracterização da pesquisa, em especial os procedimentos técnicos, para cada objetivo específico foram empregados instrumentos distintos para a coleta e geração de dados, conforme descrição a seguir.

Objetivo específico 1: Compreender as responsabilidades e as atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica com base na literatura acadêmica disponível.

Esse objetivo foi alcançado com a pesquisa bibliográfica. Os autores e obras de referência sobre a coordenação pedagógica na educação básica e na Educação Profissional e Tecnológica foram estudados para compreensão das categorias principais do tema. As obras produzidas sobre esse recorte temático da organização da EPT foram levantadas e consultadas para permitir a compreensão de como estão estruturadas e de como atuam as unidades e equipes de coordenação pedagógica nas instituições de ensino da EPT.

Objetivo específico 2: Conhecer a organização da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal com base nas normas que regulam a atividade.

Para o alcance desse objetivo, foi realizada pesquisa documental. Foram estudados leis, decretos e documentos oficiais, principalmente oriundos da Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos e da própria Polícia Rodoviária Federal, em especial, regimento

interno, Plano de Desenvolvimento de Pessoas, instruções normativas, portarias, projetos pedagógicos de cursos, regulamento de cursos, entre outros. As fontes primárias consultadas foram catalogadas, estudadas e fichadas para permitir a elaboração de resposta que atenda ao objetivo específico.

Objetivo específico 3: Analisar como atua a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos e da fala dos coordenadores, identificando as práticas que possam ser sistematizadas no produto educacional.

A análise foi realizada a contar dos dados coletados na pesquisa documental e junto aos sujeitos da pesquisa.

Aos participantes, selecionados conforme esclarecimentos no item 3.3.2, foi enviado um questionário, disponível no apêndice B. O questionário foi dividido em seis seções: identificação e caracterização dos participantes, contendo informações gerais sobre a situação profissional e funcional do servidor; atuação da coordenação pedagógica na preparação do curso; atuação da coordenação pedagógica durante o curso; atuação da coordenação pedagógica depois do curso; papéis, saberes e dificuldades da coordenação pedagógica; e outros aspectos da atuação da coordenação pedagógica.

Nas seções 2 a 4 do questionário, os participantes responderam quais atividades foram realizadas pela coordenação pedagógica do curso em que participaram. A seção 5 destinou-se ao registro dos papéis, dos saberes e das dificuldades na atuação na coordenação pedagógica na visão dos participantes. A seção 6 coletou a opinião dos participantes sobre a disponibilização de um artefato com orientações para a atuação da coordenação pedagógica, bem como o registro de outros aspectos da coordenação pedagógica considerados relevantes pelos participantes, mas não mencionados nas seções anteriores.

O questionário foi elaborado pelo pesquisador com o intuito de permitir o confronto com as informações obtidas sobre a atuação das coordenações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da literatura estudada, e sobre a atuação das coordenações pedagógicas nos cursos da UniPRF obtida na pesquisa documental, bem como a análise do conjunto de dados frente ao referencial teórico e o fornecimento de subsídio para a elaboração do produto educacional.

O questionário é uma série ordenada de questões a serem respondidas por escrito pelo participante (Gil, 2017; Prodanov; Freitas, 2013). A opção pelo uso do questionário como instrumento de coleta tem relação com suas características: rapidez, baixo custo, não exige treinamento para a aplicação e garantia do anonimato (Gil, 2017). Por outro lado, aplicado no formato digital, o instrumento também reveste-se de flexibilidade, pois pode ser respondido em horário e local mais adequados ao participante, o que permite a obtenção de respostas mais elaboradas.

O instrumento foi submetido a um pré-teste de validação, com o objetivo de identificar e sanar potenciais problemas em sua elaboração. O pré-teste foi realizado com um servidor com as mesmas características necessárias para a inclusão no estudo, exceto por não ter atuado como coordenador pedagógico no período definido pela pesquisa. No pré-teste foram considerados os aspectos de clareza, quantidade e ordem das perguntas (Gil, 2017).

O objetivo específico 4: Identificar os papéis, as dificuldades e os saberes necessários à coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, de acordo com os próprios coordenadores, também foi alcançado a partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa, coletadas no questionário da pesquisa de campo.

Objetivo específico 5: Elaborar um produto educacional que oriente a atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

A concepção, a metodologia de elaboração, a aplicação e a avaliação do produto educacional estão descritas no capítulo específico. O método utilizado para a avaliação foi o julgamento por juízes especialistas (Rizzatti *et al.*, 2020). Aos integrantes do segundo grupo de participantes descrito no item 3.3.2, foram enviadas uma cópia do produto educacional e uma ficha de avaliação (Apêndice C).

3.7 Procedimentos de análise de dados

O conjunto documental selecionado foi submetido ao tratamento recomendado por Prodanov e Freitas (2013) de observação, leitura, reflexão e crítica, para confirmação de seu valor como material de interesse para a pesquisa,

uma vez que a análise documental “[...] consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos” (Lima Júnior *et al.*, 2021, p. 45). Esse procedimento permitiu conhecer, numa perspectiva oficial e institucional, como está estruturada e quais são os objetivos da educação profissional da PRF, como são classificadas as ações educativas e como são organizadas as estruturas de governança dos cursos de qualificação profissional na UniPRF.

Quanto aos dados obtidos a partir das manifestações dos participantes, a análise foi realizada e feita frente aos autores e às obras que fundamentam teoricamente a pesquisa. Os dados foram organizados com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2020, p. 199), na modalidade de análise categorial por temas, também chamada de análise temática.

A análise de conteúdo é um procedimento analítico que “[...] visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação” (Gil, 2017, p. 55). Segundo Sampaio e Lycarião (2021), a análise de conteúdo baseia-se em procedimentos sistemáticos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos, verbais ou não, com o intuito de descrever, quantificar ou interpretar seus significados, intenções ou contextos. Esse método permite a análise de conteúdos numa perspectiva qualitativa, utilizando inferências para partir do conteúdo explícito da comunicação e alcançar outras dimensões da mensagem, “indo além das aparências do conteúdo manifesto” (Gomes, 2016, p. 100).

A análise categorial é uma abordagem da análise de conteúdos que trabalha para descobrir os “núcleos de sentido” presentes na comunicação, cuja presença e frequência podem ter significado diante dos objetivos do estudo e da teoria que o fundamenta (Bardin, 2020, p. 131). Seu conceito central é o tema, “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2020, p. 131). Segundo Gomes (2016), o tema comporta diversas relações e pode ser representado “por meio de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (Gomes, 2016, p. 104), desde que contenham “ideias constituintes, em enunciados e em proposições de significações isoláveis” (Bardin, 2020, p. 131).

Foram submetidas à análise de conteúdo as manifestações discursivas dos participantes sobre a atuação da coordenação pedagógica antes, durante e depois

dos cursos; suas impressões sobre o papel central do coordenador pedagógico, sobre as principais dificuldades para o exercício da função e de suas responsabilidades e sobre os saberes necessários para atuar como coordenador pedagógico; bem como suas sugestões para o aperfeiçoamento da atividade.

A análise de conteúdo organiza-se em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2020). A pré-análise comporta a escolha dos documentos, leitura flutuante, elaboração de índices e indicadores e preparação do material propriamente dito (Bardin, 2020).

Os documentos componentes do *corpus* da análise foram produzidos exclusivamente para a pesquisa, sendo constituídos por questionários aplicados aos participantes do estudo, ou seja, coordenadores pedagógicos que atuaram nos cursos realizados no ano de 2024. Na constituição do *corpus* foram seguidas as quatro regras propostas por Bardin (2020, p. 122-124). A exaustividade e não-seletividade, que determinam que, uma vez constituído o *corpus*, todos os elementos serão analisados. No caso em tela, todas as respostas de todos os respondentes foram analisadas. A representatividade foi garantida pelos critérios de inclusão, levando ao convite de todos os coordenadores pedagógicos dos cursos realizados no período, vinculados a cada uma das diretorias da alta administração. A homogeneidade, pois os documentos foram selecionados pelo mesmo critério, ou seja, são respostas dos participantes ao questionário da pesquisa sobre a atuação da coordenação pedagógica. E a pertinência, uma vez que os documentos, como fontes de informação, se adequam aos objetivos da pesquisa e da análise.

A leitura flutuante dos documentos permite ao pesquisador conhecer o texto, a emergência de hipótese, projeção de teorias e avaliação da possibilidade de aplicação de técnicas já empregadas em materiais semelhantes (Bardin, 2020). A partir da leitura flutuante e de seu amadurecimento é que são formuladas hipóteses e objetivos, além da elaboração de índices de referência e indicadores. Os índices estabelecidos inicialmente correspondem às dimensões da atuação da coordenação pedagógica, previamente identificadas na pesquisa bibliográfica e documental, e os indicadores definidos foram a presença ou ausência e a frequência. Depois dessas definições, a preparação do material propriamente dita consistiu na organização dos textos, numeração de páginas, elaboração de quadros e outros para uso na etapa seguinte.

A etapa de exploração do material consiste em operacionalizar as decisões tomadas durante a pré-análise. Durante a exploração do material, as operações mais relevantes são a codificação e a categorização. A codificação envolve o recorte, ou seja, a escolha das unidades, e a enumeração. A categorização, por sua vez, implica classificação e agregação.

Foram estabelecidos códigos simples de cores, considerando as regras de inclusão em cada categoria e subcategoria, explicitadas a seguir. Não foram realizados treinamentos nem testes de concordância entre codificadores, pois o pesquisador atuou como único analista na pesquisa (Sampaio; Lycarião, 2021).

Para definir as unidades de registro (UR), adotou-se o critério de ordem semântica. Ou seja, a menor unidade de análise a ser recortada será definida em função de ideias, enunciados e proposições com significações isoláveis (Bardin, 2020). As unidades de contexto (UC), por sua vez, foram definidas a partir das perguntas realizadas no questionário. Ou seja, as respostas de todos os participantes a uma determinada pergunta compuseram uma única unidade de contexto. Dessa forma, a análise de conteúdo foi realizada sobre oito unidades de contexto.

A categorização envolve inventariar (isolar, individualizar) e classificar, recombinao as UR, impondo certa ordem a partir de relações percebidas entre elas. Ela pode ser realizada a partir de categorias prévias, definidas com base nos fundamentos teóricos e hipóteses da pesquisa, ou a partir de categorias emergentes, que vão se definindo à medida que os elementos são analisados (Bardin, 2020; Gomes, 2016).

Na análise de conteúdo realizada, definiram-se previamente as categorias, a partir da pesquisa bibliográfica, fonte do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, ou seja, os cinco aspectos da atuação do coordenador pedagógico, nos quais se dividem suas atribuições e atividades, utilizando o critério semântico, ou seja, são categorias temáticas (Bardin, 2020, p. 145). Nas unidades de contexto 1 a 3, buscou-se a manifestação das categorias Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico; Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Avaliação institucional e de aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Apoio administrativo e assessoramento da Direção. Nas unidades de contexto 4 a 8, o foco foi a

manifestação de outras categorias identificadas na pesquisa bibliográfica: o papel central do coordenador pedagógico; as principais dificuldades para o exercício da função e de suas responsabilidades; os saberes necessários para atuar como coordenador pedagógico; e outros aspectos da coordenação pedagógica não abordados no questionário.

O quadro de categorias elaborado apresenta as qualidades de um conjunto de categorias, apontadas por Bardin (2020, p. 147-148): exclusividade, cada UR será classificada em apenas uma das categorias; homogeneidade, ou seja, o critério de definição de cada categoria segue o mesmo princípio; pertinência, ao refletir os objetivos da pesquisa; objetividade e fidelidade, ou seja, as diferentes partes do material, submetidos ao mesmo quadro de categorias, serão codificadas da mesma maneira; e produtividade, ou seja, forneça resultados em forma de inferências, hipóteses e dados.

As categorias previamente definidas com base na pesquisa bibliográfica e documental, e os critérios de inclusão foram os seguintes:

a) Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico; Critério de inclusão: UR que se refere à concepção, planejamento, elaboração ou acompanhamento do projeto político-pedagógico da UniPRF;

b) Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Critério de inclusão: UR que se refere ao planejamento e acompanhamento de processos de ensino e aprendizagem, junto aos instrutores e alunos;

c) Avaliação institucional e de aprendizagem; Critério de inclusão: UR que se refere à avaliação de aprendizagem ou institucional das ações educativas;

d) Formação continuada e desenvolvimento profissional; Critério de inclusão: UR que se refere à promoção da formação continuada dos instrutores ou do próprio coordenador pedagógico;

e) Apoio administrativo e assessoramento da Direção; UR que se refere às atividades administrativas, hierárquicas ou protocolares;

f) Papel central do coordenador pedagógico; Critério de inclusão: UR que se refere ao papel central do coordenador pedagógico;

g) Principais dificuldades para o exercício da função e de suas responsabilidades; Critério de inclusão: UR que se refere às dificuldades para o

exercício da função de coordenador pedagógico;

h) Saberes necessários para atuar como coordenador pedagógico; Critério de inclusão: UR que se refere ao que é necessário saber para atuar como coordenador pedagógico;

i) Outros; Critério de inclusão: UR que não se enquadrem nos critérios anteriores e compõem categorias residuais ou emergentes (Sampaio; Lycarião, 2021), não mapeadas nas etapas anteriores do estudo, e que serão adequadamente identificadas mediante inferências e interpretação na etapa seguinte.

A terceira fase consistiu no tratamento dos dados, em busca do desvelamento dos sentidos do resultado aparente. De acordo com Bardin (2020, p. 127-128), essa etapa envolve operações estatísticas, seleção de resultados, síntese, inferências e interpretações.

Nessa fase foram realizadas as três operações finais propostas por Gomes (2016): descrição do resultado da categorização, com exposição dos achados; inferências dos resultados, a partir das premissas da pesquisa; interpretação dos resultados frente à fundamentação teórica do estudo (Gomes, 2016, p. 106).

Inferência é a dedução lógica de algo, a partir do conteúdo analisado, com base nas premissas já aceitas sobre o assunto (Gomes, 2016). Segundo o autor: “A inferência é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas características)” (Gomes, 2016, p. 108). De acordo com Oliveira *et al.* (2003, p. 14), inferir é “extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida”, considerando as categorias estabelecidas.

Ainda de acordo com Gomes (2016), interpretar consiste em sintetizar, de maneira a ampliar a significação do conteúdo, “as questões de pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências e a perspectiva teórica adotada” (Gomes, 2016, p. 110).

Desse modo, o tratamento qualitativo dos dados consistiu no estabelecimento das conexões das unidades de significação, subcategorias e categorias, que emergiram da exploração do material, entre si e com as teorias que fundamentaram e guiaram o estudo, de modo a permitir vislumbrar as variadas dimensões do fenômeno estudado que se manifestaram na fala dos participantes da pesquisa.

A interpretação dos dados originados dos participantes forneceu os elementos finais para compreensão da atuação da coordenação pedagógica, bem como para a definição dos eixos conceituais e pedagógicos do produto educacional.

Na exploração dos dados, a taxonomia e o sentido do tratamento do conteúdo foram os seguintes:

Texto (entrevistas completas) > Unidades de Contexto (As respostas de todos os participantes a cada uma das questões) > Unidades de Registro (Palavras, frases ou períodos contendo ideias isoláveis, os temas).

Na interpretação dos dados a taxonomia e o sentido do tratamento do conteúdo foi o inverso:

Núcleos de sentidos < Subcategorias < Categorias.

O quadro a seguir resume as unidades de registro e as categorias encontradas na análise de cada unidade de contexto, obtidas na pesquisa de campo. A discussão e a análise dos resultados serão realizadas no próximo capítulo.

Quadro 3 - Unidades de Registro e Categoria de cada Unidade de Contexto

Unidade de contexto	Categorias	Unidades de registro
Atividades da coordenação pedagógica antes do início do curso	Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção; Articulação, interação e gestão de relações.	44
Atividades da coordenação pedagógica durante o curso	Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção; Articulação, interação e gestão de relações.	56

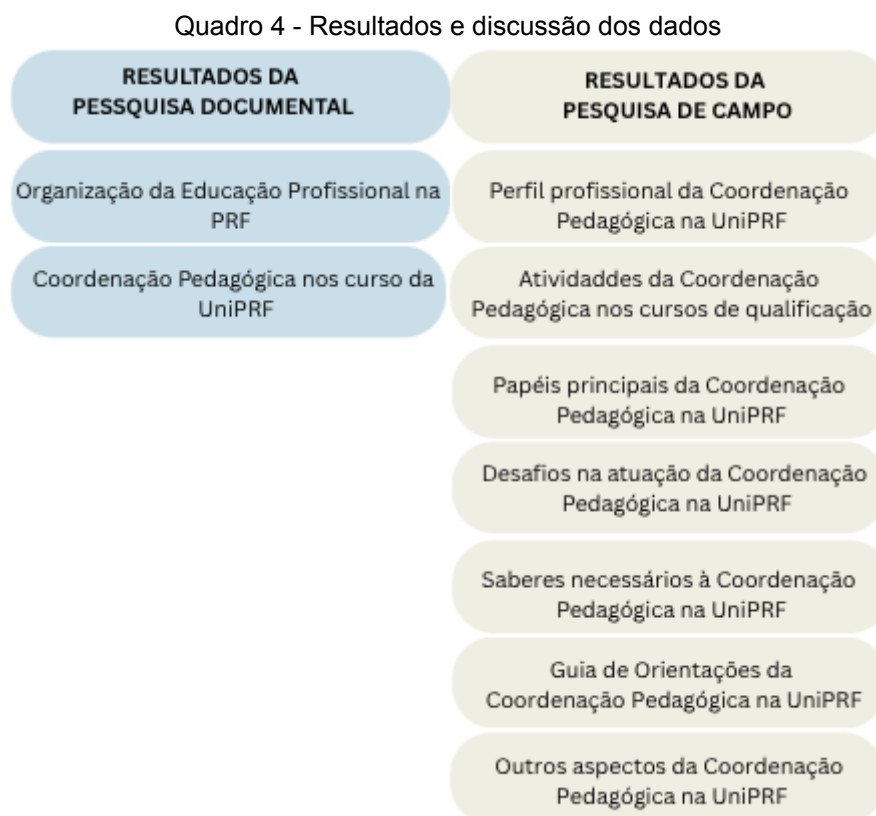
Atividades da coordenação pedagógica depois do curso	Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção.	19
Papel principal da coordenação pedagógica	Planejamento, acompanhamento e avaliação de aprendizagem; Suporte à equipe docente; Articulação.	33
Dificuldades da atuação da coordenação pedagógica	Dificuldades e desafios para atuação na coordenação pedagógica; Consequências das limitações; Estratégias para o enfrentamento das dificuldades.	37
Saberes necessários à coordenação pedagógica	Conhecimentos pedagógicos; Conhecimento disciplinar; Conhecimento contextual; Conhecimento normativo e institucional; Habilidades gerenciais; Relações interpessoais; Outros saberes; Outras exigências.	69
Assuntos para o guia de orientações da coordenação pedagógica	Preparação para a função; Conhecimentos pedagógicos; Conhecimentos gerais; Operacionalização do manual.	93
Outros assuntos relativos à coordenação pedagógica	Importância e valorização da coordenação pedagógica; Tensões no exercício da função; Satisfação pessoal; Sugestões de aprimoramento.	35

Fonte: Elaboração própria, 2026.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta, analisa e discute os dados obtidos nas pesquisas documentais e de campo, frente ao referencial teórico, aplicando a metodologia explicitada no capítulo anterior.

O quadro 4, abaixo, sintetiza o conteúdo do capítulo:



Fonte: Elaboração própria, 2026.

4.1 Resultados e discussão da pesquisa documental

4.1.1 A organização da educação profissional na PRF

Conforme foi visto no referencial teórico, no final do século XX, a formação profissional dos servidores públicos federais no Brasil passou a ser regida pela ideia de desenvolvimento de competências, inspirada em ideias neoliberais (Neves; Pronko, 2008; Shiroma, 2011; Heloani, 2018; Brasil, 2006).

Em 2021, foi publicada a Instrução Normativa PRF nº 33, de 07 de maio de

2021 (PRF, 2021g), instituindo as categorias, descrições e aplicações das competências mapeadas no âmbito da Polícia Rodoviária Federal. A norma descreve as competências como comportamentos observáveis e não se afasta da definição de competência oriunda da OIT (2002) e adotada pela Enap (2020):

[...] considera-se competências o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das atribuições dos servidores integrantes do quadro de pessoal da PRF, visando ao alcance dos objetivos institucionais (PRF, 2021g, p. 1).

Ela categoriza as competências em competências institucionais e individuais. As competências institucionais situam-se no nível organizacional e decorrem do arcabouço legal que define as atribuições da PRF. Já as competências individuais referem-se aos servidores e são classificadas em: gerais, quando exigidas de todos os servidores, independentemente do cargo, da função ocupada ou da trajetória profissional; gerenciais, necessárias àqueles que exercem ou pretendem exercer funções de liderança ou gerência; e específicas, correspondem às competências comuns aos servidores vinculados a determinado tipo de unidade organizacional (PRF, 2021g).

O Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) do ano de 2024 (PRF, 2023) refere-se às competências transversais, mencionadas pela PNDP (Brasil, 2019b) e pela Enap (2020), como aquelas recorrentes e comuns a muitas unidades organizacionais. Sobre as competências específicas, esclarece que seus conteúdos devem ser “trabalhados em uma trilha de conhecimentos específicos oferecidos para desenvolvimento de competências relacionadas a uma trajetória profissional em curso” (PRF, 2023, p. 11).

A Matriz de Fundamentos de Formação da PRF declara adotar a educação por competência como método e a define como “[...] conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, pautado em valores que, mediado pela experiência, intervém de modo eficaz na solução de desafios do cotidiano” (Souza; Asinelli-Luz, 2019, p. 5 *apud* PRF, 2024c, p. 14). O escopo da competência é ampliado em relação ao que foi trazido pela Enap (2020), pois acrescenta valores e experiências como outras duas dimensões constituintes. Ainda de acordo com a Matriz, os valores se fundamentam na integridade do servidor, que deve incorporar competências institucionais e constitucionais e guiar-se pela ética em suas decisões

diárias; já a experiência, por sua vez, vem do contato e da interação com a realidade e com a sociedade.

A PNDP prevê a existência de Escolas de Governo, que deverão ser as responsáveis pelo planejamento dos cursos exigidos para aprovação em estágio probatório, remoção, progressão ou promoção no serviço público federal (Brasil, 2019b).

Entre os principais instrumentos da PNDP, encontra-se o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). O PDP é elaborado anualmente e deve, entre outras coisas, alinhar as necessidades de desenvolvimento dos servidores (necessidade de aprendizagem) com a estratégia do órgão, ofertar as ações de desenvolvimento (ações educativas) e monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento e, quando possível, informar as ações educativas já definidas para o desenvolvimento de cada necessidade identificada (Brasil, 2019b).

Os outros instrumentos da PNDP são o relatório anual de execução do PDP:

[...] o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; o relatório consolidado de execução do PDP; e os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC (Brasil, 2019b).

Por se tratar de um órgão da administração pública federal direta, a educação profissional na Polícia Rodoviária Federal, ou seja, a formação e a qualificação dos servidores, deve atender à PNDP.

Criada em 1928, no governo do Presidente Washington Luís, a PRF se aproxima do seu primeiro centenário de existência promovendo transformações em sua forma de se organizar para cumprir sua destinação constitucional e suas competências legais. A Constituição Federal de 1988 incluiu a PRF no capítulo da segurança pública, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo patrulhamento ostensivo das rodovias federais, para garantia da preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio (Brasil, 1988).

Ademais, a PRF está vinculada à estrutura regimental do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), nos termos do Decreto nº 11.348, de 1º de janeiro de 2023, atualizado pelos Decretos nº 11.759 de 30 de outubro de 2023 e nº 12.543, de 1º de julho de 2025, e tem suas competências descritas no Decreto nº 1.655 de 03

de outubro de 1995, Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro) e outros dispositivos legais. As competências da PRF incluem, entre outras, as seguintes:

a) exercer os poderes de autoridade de polícia de trânsito; inspecionar e fiscalizar o trânsito; aplicar e arrecadar as multas impostas por infrações de trânsito;

b) executar serviços de prevenção, atendimento de acidentes e salvamento de vítimas nas rodovias federais;

c) realizar perícias, levantamentos de locais, boletins de ocorrências, investigações, testes de dosagem alcoólica e outros procedimentos estabelecidos em leis e regulamentos, imprescindíveis à elucidação dos acidentes de trânsito;

d) credenciar os serviços de escolta, fiscalizar e adotar medidas de segurança relativas aos serviços de remoção de veículos, escolta e transporte de cargas indivisíveis;

e) assegurar a livre circulação nas rodovias federais; executar medidas de segurança, planejamento e escoltas nos deslocamentos do Presidente da República, Ministros de Estado, Chefes de Estado e diplomatas estrangeiros e outras autoridades;

e) efetuar a fiscalização e o controle do tráfico de menores nas rodovias federais, adotando as providências cabíveis contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente);

f) colaborar e atuar na prevenção e repressão aos crimes contra a vida, os costumes, o patrimônio, a ecologia, o meio ambiente, os furtos e roubos de veículos e bens, o tráfico de entorpecentes e drogas afins, o contrabando, o descaminho e os demais crimes previstos em leis.

Presente em todas as Unidades Federativas, a PRF está organizada em sete áreas temáticas, de acordo com o Decreto nº 11.348/2023 (Brasil, 2023a): executiva; operações; inteligência; corregedoria; gestão de pessoas; administração e logística; e tecnologia da informação e comunicação. Cada área temática é dirigida nacionalmente por uma unidade organizacional de nível Diretoria.

Embora a PRF seja um órgão quase centenário, a estruturação de sua área de ensino é recente. De acordo com Kraemer (2018, p. 122-123), apenas no ano de 2001 foi criada uma estrutura administrativa com atribuições relacionadas à educação. Essa estrutura evoluiu de assessoria, quando criada, sem estrutura

própria, até Coordenação, com uma Academia Nacional inaugurada em 2014.

Em 2019, a unidade central da educação da PRF foi elevada ao nível de Coordenação-Geral e passou a ser denominada Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF), conforme Decreto nº 9.662, de 1º de janeiro de 2019 (Brasil, 2019a).

Embora ainda careça de reconhecimento legal, regulamentar ou aprovação ministerial, as atribuições de escola de governo são exercidas pela Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF), localizada em Florianópolis/SC, unidade vinculada à Diretoria-Executiva, nos termos da Portaria MJSP nº 1.112/2025 (Brasil, 2025b). A UniPRF propõe-se a seguir um modelo Universidade Corporativa em Rede, e a atuar também no Ensino Superior e na Pesquisa (Freire; Dandolini, 2020, p. 21).

De acordo com o art. 53, do Decreto nº 12.543, de 1º de julho de 2025 (Brasil, 2025a), dentre as responsabilidades da Diretoria-Executiva para dirigir, planejar, coordenar, controlar e avaliar as atividades, destacam-se algumas compartilhadas ou delegadas à UniPRF, a saber: gestão das medidas de qualificação da liderança, governança e gestão das ações para educação, pesquisa, produção e gestão do conhecimento (Brasil, 2025a). Logo, a formação e a qualificação profissional, o ensino, a pesquisa, a inovação e o desenvolvimento de lideranças, ou seja, os processos da educação corporativa na PRF, são conduzidos pela UniPRF. Além da UniPRF, integram o sistema de educação corporativa da PRF as unidades de educação corporativa das superintendências regionais e da sede nacional (Brasil, 2025b).

A UniPRF é composta por uma Coordenação de Ensino (COEN) e suas unidades subordinadas, além das unidades executivas e de apoio administrativo e logístico. Com base na portaria da estrutura regimental do MJSP (Brasil, 2025b), a organização do ensino da UniPRF é composta pela Coordenação de Ensino e suas unidades subordinadas:

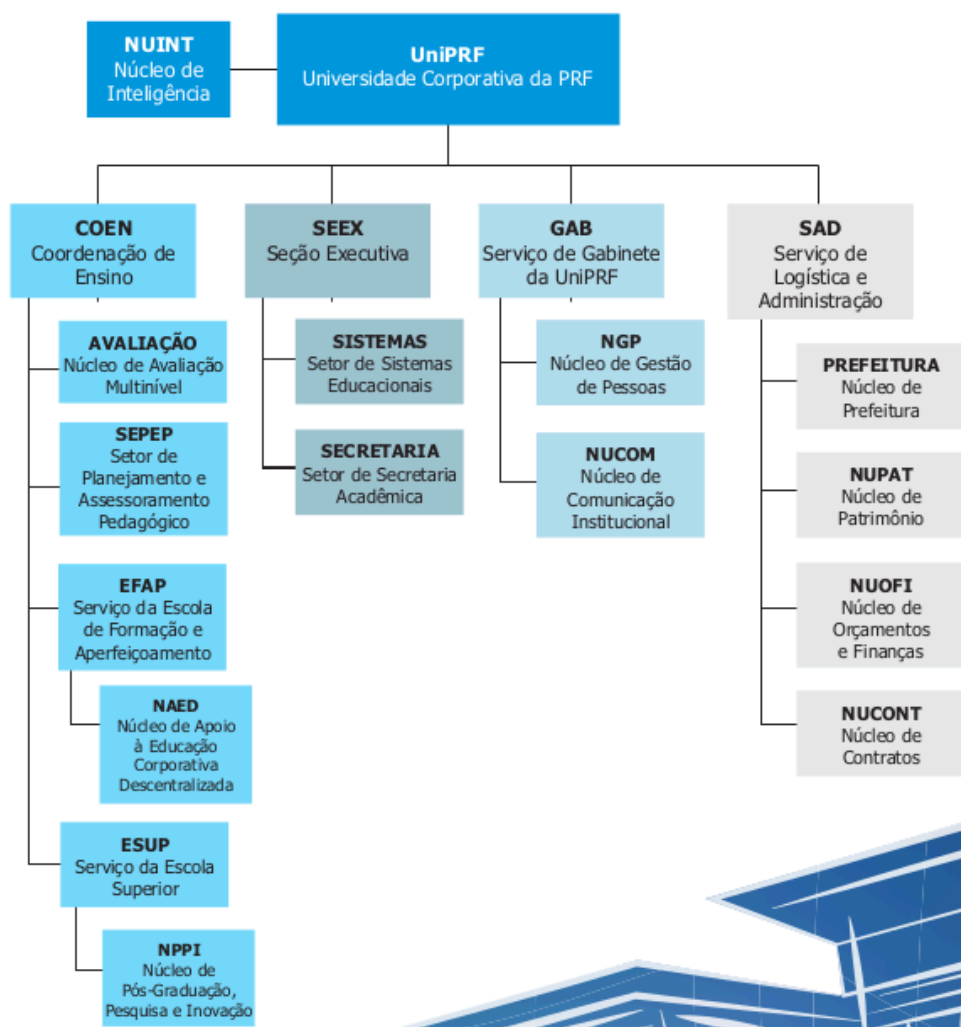
- I - Setor de Planejamento e Assessoramento Pedagógico (SEPEP);
- II - Núcleo de Avaliação Multinível (AVALIAÇÃO);
- III - Serviço de Escola de Formação e Aperfeiçoamento (EFAP):
 - a) Núcleo de Apoio à Educação Corporativa Descentralizada (NAED).
- II - Serviço de Escola Superior (ESUP):

a) Núcleo de Pós-Graduação Pesquisa e Inovação (NPPI).

Apesar de subordinados à unidade executiva, também estão ligados tecnicamente à Coordenação de Ensino: o Setor de Sistemas Educacionais (SISTEMAS) e o Setor de Secretaria Acadêmica (SECRETARIA).

A figura 2, a seguir, exhibe o organograma da UniPRF, atualizado até o mês de dezembro de 2025:

Figura 2 - Organograma da UniPRF



Fonte: UniPRF (2026)

A Escola Superior (ESUP) é responsável por gerir a educação regular na UniPRF. Ela atua no processo de credenciamento da UniPRF para oferta de cursos de graduação e pós-graduação, seja como Instituição de Ensino Superior (IES) ou como Escola de Governo (EG); na celebração de parcerias com outras instituições para a oferta de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; e na consolidação da

pesquisa científica no âmbito da PRF, fomentando a atuação dos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). De acordo com o PDP PRF 2024, os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* devem ter como finalidade a qualificação dos servidores para gestão e governança (PRF, 2023b).

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento (EFAP), por sua vez, é responsável pela execução dos cursos profissionalizantes realizados pela UniPRF, em todos os níveis, tipologias e modalidades.

O efetivo permanente da UniPRF é de 72 (setenta e dois) servidores, dos quais apenas 23 (vinte e três) são lotados nas unidades cuja atividade finalística seja ensino ou pesquisa⁴. Desse modo, a UniPRF não é dotada de corpo docente permanente. A atuação dos servidores nas ações educativas, seja na UniPRF ou nas unidades descentralizadas de educação corporativa, ocorre mediante convocação e os serviços realizados são remunerados com o pagamento de Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso (GECC).

No mês de novembro de 2024, a PRF dispunha de 1.380 (mil e trezentos e oitenta) servidores da ativa e 175 (cento e setenta e cinco) aposentados habilitados como instrutores⁵, credenciados para atuar nas 51 (cinquenta e uma) disciplinas, estruturadas nos eixos temáticos: Conhecimentos Jurídicos, instituições e gestão em segurança pública; Comunicação, informação e tecnologias em segurança pública; Cultura, cotidiano, prática reflexiva e valorização do servidor; Funções, técnicas, gestão e procedimentos em policiamento, fiscalização de trânsito e transporte; Funções, técnicas e procedimentos em segurança pública; Violência, crime e controle social (UniPRF, 2024q). Esses servidores são lotados em todas as unidades organizacionais da PRF, incluindo as diretorias na sede nacional, as 27 (vinte e sete) superintendências nas unidades federativas e as 150 (cento e cinquenta) delegacias (Brasil, 2025a).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento de Pessoas para o ano 2024 (PDP 2024), aprovado pela Portaria PRF nº 419, de 03 de novembro de 2023, as ações educativas integram programas educacionais e estão articuladas em trilhas de conhecimento “com o objetivo comum de aprendizagem para desempenho

⁴ Fonte: Relatório do SIAPECAD (NGP-UniPRF), emitido em 13 nov. 2024;

⁵ Fonte: Relatório da Secretaria Acadêmica (SECRETARIA-UniPRF), atualizado até 11 nov. 2024.

organizacional competente” (PRF, 2023b, p. 11).

As trilhas de conhecimento são definidas como um “conjunto integrado e sistemático de conhecimentos essenciais explícitos, postos em sequência quanto à profundidade, à abrangência e à complexidade para o melhor desenvolvimento do discente (servidor)” (PRF, 2023b, p. 12). As formas de oferta desses conhecimentos são diversificadas e nem todas estão sob a responsabilidade da UniPRF.

A pesquisa documental identificou diplomas estabelecendo formalmente as trilhas de conhecimento e aprendizagem e trajetórias profissionais vinculadas a seis atividades: Cinotecnia Policial, Motociclismo Policial, Operações de Controle de Distúrbios, Operações Especiais e Suporte Aerotático - Operador Aerotático, Piloso de Asas Rotativas e Piloto de Asa Fixa e Gerenciamento de Crises (PRF, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f; UniPRF, 2024t); e às disciplinas de Enfrentamento aos Crimes contra o Fisco e a Saúde Pública e Fiscalização de Trânsito Internacional (UniPRF, 2023a, 2024u).

Considerando a vasta quantidade de atribuições constitucionais, legais e regulamentares da PRF, a sua estruturação em sete grandes áreas, bem como a complexidade das atividades realizadas, a formalização de apenas oito trilhas de conhecimento permite inferir que a estruturação de trilhas de conhecimento e aprendizagem esteja no âmbito da intencionalidade apenas, e não existam iniciativas em andamento que visem sua efetiva implantação. A veiculação de uma diretriz, mesmo que expressa legalmente, não é garantia de sua implementação. A esse respeito, Ferretti (2022) adverte que mesmo “uma política educacional por parte do Estado não será necessariamente incorporada como tal, apesar do controle que tanto este quanto a sociedade civil possam exercer a respeito” (Ferretti, 2022, p. 5). Sem a mobilização da administração (disponibilização de estrutura, recursos e tempo) e a adesão dos atores, não há efetivação de qualquer política.

Portanto, na PRF não há obrigatoriedade do servidor optar por alguma trajetória específica. Pelo contrário, o servidor tem a faculdade de escolher aquilo que interesse à sua trajetória profissional:

Considerada como a carreira do servidor desde a sua aprovação em concurso público até a sua aposentadoria. A trajetória competente deve ser incentivada a partir das estratégias da PRF, alinhadas ao seu plano de desenvolvimento de pessoas e ao interesse do servidor.

[...] (as ações educativas) serão ofertadas de modo que o servidor faça suas

escolhas e monte sua própria trilha de aprendizagem para condução de sua trajetória profissional (PRF, 2023, p. 13).

A primeira classificação das ações de desenvolvimento na PRF é a que estabelece a distinção entre ações educativas formais, não formais e informais, com base nas propostas de Projeto Político Pedagógico (Freire; Dandolini, 2020) e de Modelagem dos Programas Educacionais (Freire; Silva; Dandolini, 2019) elaboradas no âmbito da assessoria prestada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, para adequação da UniPRF ao Modelo de Universidade Corporativa em Rede (PRF, 2023).

De acordo com os documentos, as ações educativas formais são

[...] ações intencionais e, por isso, planejadas e coordenadas, sob o controle e monitoramento dos atores do Sistema de Educação Corporativo, com objetivo predefinido de formação, treinamento, aperfeiçoamento ou desenvolvimento do discente (PRF, 2023, p. 13).

De modo genérico, são os cursos ofertados pelo sistema de educação corporativa diretamente ou em parceria com outras instituições, porém, planejados e avaliados pela UniPRF. A classificação adotada vai ao encontro do que escrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2011). Para os autores, a educação formal não ocorre apenas na escola e sua especificidade é “ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos, possibilitando, até mesmo, antecipação de resultados” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 169). O objeto da investigação empreendida nessa pesquisa é a atuação da coordenação pedagógica nos cursos oferecidos internamente e realizados pela UniPRF, portanto, em ações educativas formais.

As ações educativas não formais, por sua vez, também são intencionais e visam à qualificação dos servidores, porém, são “eventuais e fora do ambiente controlado pelo Sistema de Educação Corporativa” (PRF, 2023b, p. 14). Em geral, são realizadas pelas áreas finalísticas com interesse no tema e podem se configurar como eventos (workshop, palestra, visita técnica etc.) ou aprendizagem prática (aprendizagem em serviço, operações temáticas, estágio etc.). Nas ações não formais, mesmo quando planejadas e coordenadas pelo sistema de educação

corporativa, não é possível o controle do processo de ensino ou avaliação da aprendizagem (PRF, 2023b).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), na prática educativa não formal, as relações pedagógicas são pouco sistematizadas e estruturadas, mas tem uma relação frequente com a educação formal. Semelhantemente, na UniPRF, as ações educativas não formais são complementares aos programas educacionais e visam discutir, disseminar e compartilhar conhecimento sobre temática específica de interesse da organização e formar redes de colaboração e aprendizagem (PRF, 2023; Freire; Dandolini, 2020; Freire; Silva; Dandolini, 2019).

O PDP PRF define também as ações educativas informais como aquelas decorrentes da vivência profissional, quando o servidor aprende ao fazer, sem intenção explícita de aprender (Freire; Dandolini, 2020; Freire; Silva; Dandolini, 2019) e sem estruturação dos processos de ensino. São exemplos de ações educativas informais: “[...] *feedbacks* e orientações de superiores, conversas com colegas, reuniões de equipe, participação em projetos específicos, grupos colaborativos e apoio” (PRF, 2023b, p. 14) Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a educação informal é não intencional e refere-se ao que se aprende com o meio natural e social, de forma não planejada, não institucionalizada e não sistematizada, mas “[...] envolve tudo que impregna a vida social, como o ambiente e as relações socioculturais, e atuam sobre a formação da pessoas” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 169).

Ainda conforme o PDP 2024, as ações educativas, dentro das trilhas de conhecimento, estão organizadas em diferentes níveis, tipos e modalidades: quanto ao nível em básico, intermediário, avançado e especialista; quanto ao tipo em formação, desenvolvimento, treinamento e aperfeiçoamento; e quanto à modalidade em presencial, semipresencial/híbrida e a distância (PRF, 2023b, p. 12-15).

Os cursos de nível básico são obrigatórios e realizados para o desenvolvimento de competências gerais da formação inicial do profissional; o nível intermediário objetiva desenvolver competências necessárias a trajetórias específicas nas carreiras da PRF; o nível avançado destina-se ao desenvolvimento de competências necessárias ao avanço em trajetórias específicas; e o nível especialista propõe-se a desenvolver competências necessárias ao exercício de determinadas funções dentro de trajetórias específicas (PRF, 2023b, p. 12).

Quanto à tipologia, os cursos ofertados podem ser de formação, desenvolvimento, treinamento ou aperfeiçoamento. Os cursos de formação são realizados para promover o desenvolvimento de competências necessárias ao ingresso nas carreiras da PRF, no cargo de policial rodoviário federal ou no cargo das carreiras especiais, bem como para iniciar trilhas de conhecimento específicas. Os cursos de desenvolvimento promovem o desenvolvimento de competências específicas, não alcançadas nos cursos de formação e que proporcionam o avanço do servidor nas trilhas de conhecimento já iniciadas. Os cursos de treinamento destinam-se à manutenção e ao aprimoramento de competências já desenvolvidas anteriormente. Os cursos de aperfeiçoamento destinam-se à atualização de dimensões de competências já desenvolvidas anteriormente, mas que evoluíram materialmente, por exemplo, quando uma nova ferramenta passa a ser utilizada para a realização de determinada atividade (PRF, 2023b).

A classificação descrita acima é de uso corrente na PRF e figura nos planos de desenvolvimento de pessoas anuais, nos termos da PDNP. Porém, no ano de 2022, foi publicada a Instrução Normativa PRF nº 99, de 19 de dezembro de 2022, dispondo sobre os cursos ofertados pela PRF (PRF, 2022), que estabeleceu uma classificação diversa. Ela subdivide os cursos ofertados pela PRF em cursos de: Formação (Policial e de Servidores Administrativos); Capacitação (Policial e de Servidores Administrativos); Aperfeiçoamento Policial; e Altos Estudos Policiais. De acordo com essa norma, os cursos de capacitação policial são realizados pela própria PRF. Eles são elencados no Anexo I da Instrução Normativa e podem ser identificados como os cursos de formação e qualificação profissional, cuja classificação foi esclarecida com base no PDP 2024 (PRF, 2023b). Os cursos de aperfeiçoamento policial devem ser no nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*) e os cursos de altos estudos policiais podem ter nível de especialização, mestrado ou doutorado, ou seja, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (PRF, 2022). Apesar de seguir em vigor, os cursos de especialização, mestrado e doutorado, previstos na Instrução Normativa acima, referem-se à educação regular, de nível superior. Portanto, o rito de criação de cursos e implantação dos programas é regulado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Capes (Brasil, 1996).

Os cursos de formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento, em regra, são realizados na UniPRF. Porém, o Ciclo de Atualização Profissional (CAP) é liderado

pela UniPRF, mas realizado de forma descentralizada pelos núcleos de educação corporativa das superintendências regionais e da sede nacional. O CAP é um curso de treinamento que visa à atualização dos servidores nas competências básicas para realizar as atividades do órgão. É constituído por módulos de diversos eixos temáticos, disciplinas, áreas de conhecimento ou atuação, com competências a serem atualizadas a cada um ano, dois anos ou três anos. Durante a realização da pesquisa, estava em andamento o ciclo 2023-2025 do CAP (PRF, 2023b).

De acordo com o PDP 2024 (PRF, 2023b), para atender às necessidades de aprendizagem dos servidores para o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho das atividades do órgão, foi planejada a realização de 28 (vinte e oito) cursos internos, no ano de 2024, incluindo a etapa do CAP 2023-2025.

Diante do exposto até esse ponto, pode-se considerar alcançado o segundo objetivo específico da pesquisa, ou seja, conhecer a organização da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal com base nas normas que regulam a atividade: trata-se de uma área relativamente nova no órgão, estruturada há pouco mais de duas décadas, que segue a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas do Governo Federal e propõe-se a realizar um ensino para o desenvolvimento de competências. É responsabilidade da Diretoria-Executiva, tem uma unidade central - a UniPRF, localizada em Florianópolis, e unidades descentralizadas nas vinte e sete unidades federativas. A UniPRF tem cerca de setenta servidores e menos de um terço deles é lotado nas unidades diretamente responsáveis pela educação. Conta com cerca de mil e quinhentos instrutores, habilitados nas cinquenta e uma disciplinas formais. Os instrutores são lotados nas unidades da PRF por todo o país e, quando convocados para atuar no ensino, são remunerados mediante pagamento de Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso.

Além de pautar-se pela pedagogia das competências, o PDP PRF prevê a estruturação de programas educacionais, trilhas de conhecimento e aprendizagem e ações educativas em diversos níveis, tipos e modalidades. Em caráter inicial, as ações educativas são classificadas em formais, não formais e informais, e apenas as ações formais são realizadas sob o controle da UniPRF, mesmo quando oferecidas em parceria com outras instituições. As ações educativas formais preponderantes são os cursos, que são classificados quanto ao nível em básico, intermediário,

avançado e especialista e, quanto ao tipo, classificados em formação, desenvolvimento, treinamento e aperfeiçoamento, além de serem realizados nas modalidades presencial, híbrida ou a distância.

Na seção seguinte serão discutidos alguns aspectos da estrutura de governança dos cursos de qualificação na UniPRF e analisada a atuação da coordenação pedagógica, a partir dos documentos internos analisados na pesquisa documental.

4.1.2 A Coordenação Pedagógica nas ações educativas da UniPRF

A aproximação da coordenação pedagógica em cursos da UniPRF foi feita, preliminarmente, por diferenciação da coordenação pedagógica na escola de educação básica e da coordenação pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica, caracterizadas na seção 2.1 (Organização e Gestão Escolar - Coordenação Pedagógica na EPT). Ela não é materializada na figura de um coordenador pedagógico, titular de cargo ou função com atribuições e responsabilidades sobre toda a escola (Libâneo, 2018; Placco; Almeida; Souza, 2011; Ferreira; Henrique, 2023), tampouco é um setor da estrutura organizacional, integrada por diversos cargos com atribuições próprias que apoiam os diversos cursos em andamento na instituição de ensino (Gomes; Raymundo, 2023; Silva, 2024a). Isso, pois a UniPRF não tem em sua estrutura organizacional uma unidade com as atribuições identificadas na literatura como responsabilidade do coordenador pedagógico (cargo/função) na educação básica ou da coordenadoria pedagógica (setor) na Educação Profissional e Tecnológica.

Os cursos de qualificação profissional não são realizados seguindo um calendário regular, mas esporadicamente, cumprindo o plano de desenvolvimento, elaborado anualmente, para atender às necessidades de aprendizagem dos servidores, identificadas, mapeadas e priorizadas, nos termos da PNPD (Brasil, 2019b; PRF, 2023). Os cursos também não têm equipe de gestão, corpo docente próprio ou estrutura física permanente. A pesquisa documental corrobora os achados de Ribeiro (2020a), para quem a estrutura de gestão dos cursos na UniPRF é sazonal e provisória, numa configuração conhecida como departamentalização matricial, com a reunião de equipes multidisciplinares para atuar num mesmo projeto

(Nunes *et al.* 2018; Gandolfi, 2011 *apud* Ribeiro, 2020a): servidores são designados, convocados e deslocados para planejar e executar o curso, em seguida, após o encerramento, retornam às suas lotações originais.

A estrutura de organização e gestão dos cursos é denominada estrutura de governança (UniPRF, 2023a) e baseia-se no Decreto nº 11.069, de 10 de maio de 2022, que Regulamenta a concessão da Gratificação por Encargos de Curso ou Concurso (Brasil, 2022), Instrução Normativa SGP/MGI nº 33, de 13 de maio de 2023 (Brasil, 2023b), Instrução Normativa PRF nº 48, de 14 de julho de 2021 (PRF, 2021h) e Instrução Normativa PRF nº 148, de 28 de fevereiro de 2025 (PRF, 2025).

A regulamentação considera como instrutoria uma série de atividades realizadas pelo servidor convocado para atuar na função docente: ministração de aulas, desenho instrucional, orientação de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, tutoria, monitoria, orientação para liderança e mentoria. As coordenações técnica e pedagógica são consideradas subatividades do “desenho instrucional” (Brasil, 2022; Brasil, 2023b).

Posteriormente, ao definir as atividades de instrutoria, a Secretaria de Gestão de Pessoas considera como desenho instrucional:

[...] ação intencional e sistemática de engenharia didático-pedagógica, podendo envolver diagnóstico, formulação, desenvolvimento, elaboração e revisão de material didático e de material multimídia, implementação ou avaliação de ações de desenvolvimento (Brasil, 2023b).

Desse modo, a atuação das coordenações pedagógicas e técnicas das ações educativas na UniPRF é considerada, no âmbito da Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, de forma genérica, como atividade de desenho instrucional, por atuar na implementação e avaliação de ações de desenvolvimento.

Já as atividades de planejamento, coordenação e supervisão, quando mencionadas na norma, referem-se à logística de preparação e à realização de concurso público, e não à execução de cursos de especialização profissional (Brasil, 2022, 2023b).

No que concerne ao desempenho durante a jornada de trabalho, as horas trabalhadas no encargo de curso ou concurso não são computadas na jornada semanal regular (40 horas) e devem ser compensadas no prazo de um ano, contado

da data do término da prestação do serviço (Brasil, 2023b).

A regulamentação interna da matéria pela PRF acrescenta alguns aspectos, como a inclusão da logística de preparação de cursos, e não apenas de concurso público ou vestibular, entre as atividades que devem ser remuneradas por GECC, quando planejamento, coordenação, supervisão, execução e avaliação não fizerem parte das atribuições permanentes do servidor (PRF, 2021h, 2025).

A norma da PRF considera as atividades de supervisão e de coordenação técnica e pedagógica como atividades de docência ou instrutoria. Dessa forma, as funções de coordenação e supervisão de cursos são consideradas atividades de ensino e devem ser remuneradas com GECC (PRF, 2021h, 2025).

Outro ponto a se destacar é a explicitação da diferença entre instrutores e docentes. Instrutor é qualquer pessoa com grande conhecimento em determinado assunto e que seja designada para ministrar aulas e instruções nas modalidades presencial, híbrida ou a distância, nas ações educativas de formação, aperfeiçoamento, desenvolvimento e treinamento e capacitação, promovidas no âmbito da PRF ou em outros órgãos, quando autorizados pela UniPRF. O termo docente é utilizado quando ocorre a designação para ministrar aulas em cursos de graduação e pós-graduação. Os quadros de docentes e instrutores são estabelecidos em portaria da UniPRF e o processo de ingresso, afastamento e exclusão deve seguir regulamentação específica (PRF, 2021h).

Apesar do processo de ingresso, afastamento e exclusão do quadro não estar regulamentado, a Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 183, de 18 de agosto de 2023 (UniPRF, 2023d), disciplina o processo de avaliação de servidores na condição de instrutor em avaliação. A expressão identifica os servidores que fizeram a formação inicial do Curso de Formação de Instrutores (CFI), mas estão com a etapa de avaliação pendente. Nesse caso, o servidor deve atuar por no mínimo oito horas, em ação educativa formal, sob a supervisão de outro instrutor da mesma disciplina, que avaliará seu desempenho pedagógico, considerando os aspectos adesão ao planejamento, utilização das técnicas de ensino e adesão aos valores institucionais e atributos desejáveis do instrutor: “profissionalismo, cordialidade, integridade, excelência, transparência, respeito aos direitos humanos, responsabilidade socioambiental, autocontrole, comunicação assertiva, empatia, liderança e resolução de conflitos” (UniPRF, 2023d, p. 4).

As autoridades competentes para autorizar a realização de cursos, designar e equipar e convocar servidores são o Diretor Geral, o Diretor-Executivo, o Diretor de Gestão de Pessoas, os Superintendente, os Superintendente-Executivo e o Diretor da UniPRF. A norma prevê a realização das atividades de forma planejada, com o intuito de reduzir a permanência de servidores fora de sua unidade de lotação (PRF, 2021h), uma vez que, conforme demonstrado anteriormente, o corpo docente não é lotado na UniPRF.

Três dos dispositivos analisados (Brasil, 2022, 2023b; PRF, 2021h), apesar de resolverem diversos pontos sobre sua finalidade, regulamentarem o pagamento da gratificação por encargos de curso ou concurso e esclarecerem, de forma razoável, a atuação do docente/instrutor, não trazem maiores esclarecimentos sobre as atividades de coordenação, seja a técnica, seja a pedagógica, objeto de estudo da pesquisa.

Porém, a Instrução Normativa PRF nº 148/2025, que revogou a IN PRF 48/2021 (PRF, 2021h), trouxe uma definição para a atividade de coordenação pedagógica:

[...] função que envolve a gestão, supervisão e apoio ao processo de ensino-aprendizagem, responsável por implementar e avaliar as práticas pedagógicas, garantindo a qualidade e a eficácia do ensino, assegurando que as estratégias educacionais estejam alinhadas com as metas institucionais (Brasil, 2025).

Quanto a esse ponto, o documento interno mais completo localizado foi a Instrução Normativa PRF nº 04, de 27 de março de 2010 (PRF, 2010), que regulamentava a atividade de ensino, bem como o seu exercício e a retribuição pecuniária de seus encargos, no âmbito da PRF. As motivações para a edição da norma foram: o regulamento do pagamento da GECC; a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal na administração pública federal; o exercício da docência nos cursos da PRF recair sobre os próprios servidores, em virtude da especialidade e especificidade dos conteúdos, da formação, da experiência profissional e dos encargos atribuídos; o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância e de educação continuada, com base na LDB; a necessidade de implantar uma política de recursos humanos voltados para valorização, capacitação e desenvolvimento de competências dos servidores da

PRF; a oportunidade de promover a inclusão digital a partir de ações de formação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade EAD; a dispersão geográfica e dificuldade de afastamento dos servidores de suas unidades de lotação e atividades rotineiras; a redução de custos representada pela modalidade EAD; e, a necessidade de aprimoramento e nivelamento dos servidores da PRF, na busca de melhor servir à sociedade (PRF, 2010).

A norma tratava de inúmeros aspectos da atividade de ensino: Ensino Presencial - quadro de instrutores (atribuições, ingresso, avaliação e exclusão); estrutura de gestão de cursos, responsabilidades e atribuições dos envolvidos: coordenador de curso, supervisor, orientador-geral, orientador administrativo, orientador pedagógico; Ensino a Distância - planejamento, elaboração e implantação; gerenciamento e execução dos cursos; conteudista; tutor (atribuições, ingresso e exclusão do quadro); educador de trânsito; palestrante; conferencista; concursos públicos; retribuições; e gestão de pessoal (PRF, 2010).

A referida Instrução Normativa foi revogada no ano de 2019 (PRF, 2019) e as matérias reguladas por ela não voltaram a ser normatizadas de forma tão ampla e minuciosa. Alguns tópicos foram alvos de regulamentação esparsa, como o processamento de GECC, enquanto outros são tratados caso a caso, evento a evento, embora seja perceptível a inspiração na norma revogada, quando são elencadas as atribuições das coordenações dos cursos.

A partir da Instrução Normativa 48 (PRF, 2021h), bem como na Instrução Normativa 148 (PRF, 2025), a pesquisa documental identificou quatro tipos de coordenações técnicas, além da coordenação pedagógica, compondo a estrutura de governança (gestão) dos cursos realizados na UniPRF no ano 2024: coordenação técnica-geral, coordenação técnica-administrativa, coordenação técnica-logística e coordenação técnica de segurança.

A quantidade e a natureza das coordenações variam conforme as características dos cursos, sendo constantes apenas as coordenações geral, administrativa e pedagógica.

Na figura a seguir, há um organograma de estrutura de governança de curso com cinco coordenações:

Figura 3 - Estrutura de governança de cursos da UniPRF



Fonte: Elaboração própria, 2026, com base em PRF (2021h; 2025).

Por outro lado, a UniPRF não dispõe de diretrizes permanentes, orientadoras da atuação dos profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica dos cursos, nem de definição prévia da formação mínima ou da experiência profissional para atuação em coordenações pedagógicas ou nas coordenações técnicas dos cursos.

Dessa forma, a cada curso realizado, as atribuições e responsabilidades da coordenação pedagógica são publicadas em portarias aplicáveis especificamente ao curso a ser ofertado. Por conseguinte, não há padronização das condutas ou dos procedimentos das equipes de coordenação, algo que pode dificultar as iniciativas de acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento da atividade.

De maneira sucinta, as responsabilidades das coordenações são identificadas da seguinte forma: o coordenador técnico-geral tem a atribuição de “coordenar as atividades administrativas dos cursos instituídos pela PRF, visando ao cumprimento das normas e regulamentos superiores, de modo que o processo educacional se desenvolva consoante o planejado” (UniPRF, 2023a); O coordenador técnico de segurança coordena as atividades de segurança e acompanha as atividades didáticas, de apoio e disciplinares nos cursos, com foco nos riscos e segurança das instruções; Os coordenadores técnicos-administrativos e técnicos-logísticos coordenam as atividades administrativas e logísticas do curso.

A coordenação pedagógica, por sua vez, é exercida por servidor(a) ativo(a) da PRF e pertencente ao Quadro de Instrutores, e suas atribuições são “coordenar as atividades pedagógicas e acompanhar atividades didáticas, de apoio e disciplinares relativas aos respectivos cursos instituídos pela UniPRF” (UniPRF, 2023a).

Ao tratar da coordenação pedagógica em cursos da UniPRF, os achados de Ribeiro (2020a), em sua pesquisa sobre o curso de formação, revelaram que a coordenação pedagógica atua com “ênfase em seguir regras de postura em detrimento de um trabalho de nivelamento das diretrizes pedagógicas e das bases conceituais do PPC” (Ribeiro, 2020a, p. 71-72).

Porém, Ribeiro (2020a) analisou um curso de formação policial (CFP), ação educativa de natureza diversa dos cursos estudados na presente pesquisa. O CFP constitui-se como etapa de concurso público de provas e títulos, para provimento do cargo público de Policial Rodoviário Federal, e segue as previsões constitucionais, legais e editalícias e os princípios da administração pública, entre eles, a impessoalidade. O curso é realizado em parceria com outra instituição, contratada mediante processo licitatório, responsável pelas demais etapas do concurso público (avaliação de conhecimentos, avaliação física, avaliação psicológica, avaliação de saúde e avaliação de títulos) e tem caráter eliminatório e classificatório (Ribeiro, 2020a; PRF, 2021a). Essas características do CPF têm grande peso na limitada atuação da coordenação pedagógica apontada por Ribeiro (2020a).

Os cursos de qualificação, cujas coordenações pedagógicas foram objeto de análise, são cursos de ‘desenvolvimento’, ou seja, aqueles que desenvolvem competências específicas que não estavam presentes no curso de formação (PRF, 2023, p. 12-15).

A coordenação pedagógica dos cursos de qualificação é designada, junto com as demais, na portaria que institui a estrutura de governança, e suas responsabilidades e atribuições são complementadas nos regulamentos dos cursos. A portaria de governança atribui ao coordenador pedagógico as seguintes responsabilidades: ‘hierárquicas’ - manter o coordenador-geral informado das atividades pedagógicas, auxiliá-lo e substituí-lo, em sua ausências e impedimentos; cumprir e fazer cumprir normas e regulamentos; ‘orientação e supervisão pedagógica’ - organizar, gerenciar e controlar todos os processos de ensino e de aprendizagem de modo a alcançar os objetivos educacionais; auxiliar os instrutores promovendo integração e interdisciplinaridade; promover reuniões com os instrutores; sugerir atualizações do quadro de instrutores; propor alternativas para reforço de aprendizagem); e ‘administrativas’ - elaborar relatórios sobre instrutores e disciplinas; fazer adequações no quadro de trabalhos semanais; orientar as

atividades dos alunos em caso de ausência não prevista de instrutores; acompanhar, fiscalizar e exigir o cumprimento dos planos de aula (UniPRF, 2023a). De acordo com os regulamentos dos cursos, o coordenador pedagógico também integra o Conselho de Ensino, que tem caráter disciplinar (UniPRF, 2023b).

Conforme é possível constatar, as atribuições do coordenador pedagógico nos cursos da UniPRF aproximam-se das responsabilidades do coordenador pedagógico na Educação Básica, apontadas por Placco (2014) e Reis (2018), e na Educação Profissional e Tecnológica, apontadas por Silva (2024a).

Seguindo a proposta trazida na primeira seção do capítulo (Organização e gestão escolar: Coordenação Pedagógica na EPT), identificando cinco aspectos da atuação da coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica, com base nas seis áreas organização e gestão escolar (Libâneo, 2018) e nos quatro grupos de atribuições do coordenador pedagógico (Placco; Almeida; Souza, 2011), a partir da análise documental de sete cursos realizados ano 2024, identificados no capítulo 3 (Metodologia), as atribuições e atividades do coordenador pedagógico nos cursos de qualificação profissional da UniPRF estão descritas a seguir:

a) Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico: Sem atribuições e atividades específicas identificadas;

b) Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem:

- Organizar, gerenciar e controlar todos os processos de ensino e de aprendizagem, dando orientação pedagógica aos instrutores e monitores, de modo que os objetivos educacionais sejam alcançados, cuidando da harmonia do trabalho dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem;
- Substituir instrutores em suas ausências e impedimentos;
- Auxiliar os instrutores, promovendo a coordenação integrada e oportunizando a interdisciplinaridade;
- Promover adequações do Quadro de Trabalho Semanal - QTS, quando necessário, informando a Coordenação Técnica Geral;
- Propor modelos alternativos de reforço de aprendizagem;
- Promover reuniões periódicas com os instrutores, ou conforme a necessidade;
- Orientar a execução de atividades pelo corpo de alunos, quando houver falta

imprevista de instrutor;

- Revisar os planos de aula elaborados pelo corpo docente, certificando-se de que esses seguem o contido no plano de ensino da disciplina, com foco pedagógico da instrução;
- Acompanhar, fiscalizar e exigir o cumprimento dos planos de aula em relação aos planos de ensino, dentro da doutrina estabelecida pela PRF;
- Elaborar relatório sobre os instrutores, disciplinas ministradas, relatório final da área pedagógica.

c) Avaliação institucional e de aprendizagem: Sem atribuições e atividades específicas identificadas;

d) Formação continuada e desenvolvimento profissional:

- Encaminhar sugestões à UniPRF, por meio do(a) Coordenador(a) Técnico(a) Geral de curso, visando à atualização do quadro de instrutores, tendo por foco a qualidade do ensino;

e) Apoio administrativo e assessoramento da Direção:

- Auxiliar a Coordenação Técnica Geral do curso no cumprimento de suas atribuições;
- Cumprir e fazer cumprir as normas relativas ao curso, conforme o regulamento vigente;
- Manter informado o Coordenador(a) Técnico(a) Geral de curso sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas;
- Acompanhar a frequência dos instrutores por meio dos planos de aula;
- Outras atribuições previstas em regulamentos específicos;
- Presidir ao Conselho de Ensino (apurar irregularidades contra o regulamento do curso, realizar audiências e emitir relatórios conclusivos).

Por ora, partindo da pesquisa documental, é possível responder parcialmente ao terceiro objetivo da pesquisa: analisar como atua a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos. O coordenador pedagógico atua por designação temporária e específica, para compor a estrutura de governança dos cursos junto com duas ou mais coordenações técnicas (geral, administrativa, logística e de segurança) e é responsável por coordenar as atividades pedagógicas e acompanhar as didáticas, de apoio e até disciplinares, embora não seja exigida dele nenhuma formação ou qualificação

específica, além de integrar o corpo de instrutores da UniPRF.

Quanto às atribuições de cunho pedagógico, dizem respeito a organizar os processos de ensino e de aprendizagem; prestar orientação pedagógica aos instrutores para que os objetivos educacionais sejam alcançados; auxiliar os instrutores; promover integração e interdisciplinaridade; promover reuniões com os instrutores; propor modelos alternativos de reforço de aprendizagem.

No entanto, duas atribuições, apesar de pedagógicas, são fortemente identificadas como supervisão do trabalho docente: revisar os planos de aula elaborados pelo corpo docente e fiscalizar e exigir o cumprimento dos planos de aula em relação aos planos de ensino, dentro da doutrina estabelecida pela PRF. Esse caráter supervisor da atuação do coordenador pedagógico remete ao período de implantação das funções de orientação e supervisão escolar, na busca pela organização do trabalho pedagógico segundo os parâmetros de eficiência, racionalidade e produtividade na educação, seguindo a ótica capitalista (Ferreira; Henrique, 2023). O coordenador pedagógico também substitui instrutores ausentes ou impedidos, além de promover adequações na grade de horários (Quatro de Trabalho Semanal - QTS), quando necessário. Em casos de ausências não previstas, orienta a execução de atividades pelo corpo de alunos.

O aspecto de apoio administrativo e assessoramento, nesse caso, da coordenação-geral do curso, também é significativo nas atribuições do coordenador pedagógico: auxiliar, manter informado e substituir o coordenador-geral no desempenho de suas próprias atribuições; acompanhar a frequência dos instrutores; presidir e operacionalizar o Conselho de Ensino; além de atribuições previstas em regulamentos específicos, cumprir e fazer cumprir outras normas e regulamentos do curso. As pesquisas de Diniz e Moraes (2022) e de Garbosa e Papi (2022) apontaram o excesso de atribuições administrativas e burocráticas como fator que dificulta maior dedicação dos coordenadores pedagógicos à dimensão pedagógica de seu trabalho, na educação básica, reforçando a atualidade desse achado já discutido por Placco, Almeida e Souza (2011).

Sobre a formação continuada de professores/docentes/instrutores, não foram identificadas atividades específicas do coordenador pedagógico, apenas a atribuição de sugerir a atualização do quadro de instrutores, tendo por foco a qualidade do ensino. Obviamente, o cumprimento dessa atribuição pressupõe a realização de

acompanhamentos e constitui, em alguma medida, um aspecto de avaliação do trabalho docente, não mencionado diretamente e sem nenhum esclarecimento a respeito nos documentos dos cursos.

De modo semelhante, não foram identificadas atribuições e atividades relativas à avaliação institucional e de aprendizagem, embora seja responsabilidade da coordenação pedagógica elaborar relatório sobre instrutores e disciplinas ministradas, além de relatório final da área pedagógica. Mais uma vez, é possível inferir que esse aspecto da atuação da coordenação pedagógica também esteja presente nos cursos da UniPRF, apesar de não ser mencionado diretamente nos documentos. A pesquisa de campo, com os coordenadores pedagógicos participantes, trouxe esclarecimentos sobre esse tópico.

O coordenador pedagógico dos cursos também não tem atribuições ou atividades especificamente relacionadas ao planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico. Essa ausência é compreensível, uma vez que a estrutura de governança dos cursos na UniPRF é temporária, eventual, não havendo oportunidade de maior articulação desses atores com o projeto mais amplo da educação corporativa da PRF. Por outro lado, a pesquisa documental não localizou Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento de Ensino (RE) ou outro instrumento com as mesmas características que estruturam em caráter mais permanente a atividade de ensino na PRF.

Quanto aos aspectos disciplinares, as atribuições e atividades dos coordenadores pedagógicos estão dispostas nos regulamentos dos cursos, que podem ser publicados em documento específico ou como anexo ao edital do processo seletivo de cada curso.

Dentre os cursos selecionados para análise documental, cinco tiveram regulamentos publicados. Eles regem diversos aspectos do curso, entre eles, o funcionamento do Conselho de Ensino:

O Conselho de Ensino tem caráter técnico-consultivo para subsidiar a decisão do Coordenador Geral do curso quanto às *regras de conduta exclusivamente relacionadas ao ensino*, sem prejuízo das competências das unidades do Sistema de Correição do Poder Executivo Federal de que trata o Decreto 5.480/05 e será instaurado, caso haja necessidade, no transcorrer do curso (UniPRF, 2024b, p. 10, grifo nosso).

Além do coordenador pedagógico, que o preside, o Conselho de Ensino é integrado por um ou dois membros do corpo docente e um membro do corpo discente. Ao Conselho de Ensino compete emitir pareceres sobre consultas encaminhadas pelo coordenador técnico geral ou pela UniPRF; instaurar procedimento apuratório; realizar diligências para instrução processual; intimar e ouvir testemunhas; e emitir relatório acerca do fato que ensejou sua reunião (UniPRF, 2024b).

Sendo constatada a ocorrência de hipótese de descumprimento do regulamento do curso, será instaurado um processo específico, conduzido pelo Conselho de Ensino que seguirá, no que for aplicável, o rito da lei que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal (Brasil, 1999).

Além do Conselho de Ensino, o regulamento do CFMT previu o funcionamento do conselho de classe. Sendo composto pelos mesmos integrantes do Conselho de Ensino do curso, além do caráter técnico-consultivo, o conselho de classe é “[...] deliberativo para subsidiar a decisão do Coordenador-Geral quanto à pertinência pedagógica do desligamento do aluno com fulcro na avaliação formativa” (UniPRF, 2024p).

Desse modo, além de emitir pareceres sobre os temas propostos pelo coordenador técnico geral, em razão do acompanhamento pedagógico, compete ao conselho de classe emitir relatório conclusivo, com base nas fichas de acompanhamento individual, acerca dos fatos que ensejaram a instauração do conselho, para subsidiar a decisão do coordenador técnico geral quanto ao desligamento de aluno, em virtude de insuficiência técnica ou do risco à integridade física (UniPRF, 2024p).

A fala dos coordenadores e a identificação dos desafios e das práticas que possam ser sistematizadas no produto educacional, produzidas na pesquisa de campo, serão analisadas a partir da seção seguinte.

4.2 Resultados e discussão da pesquisa de campo

Na presente seção serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, junto aos coordenadores(as) pedagógicos(as) nos cursos de qualificação profissional na UniPRF, no ano de 2024. A partir dos dados coletados na pesquisa

de campo, serão discutidos o perfil dos profissionais; as atividades realizadas antes, durante e depois dos cursos; os papéis e os desafios da coordenação pedagógica; os saberes necessários ao coordenador pedagógico; e outros aspectos da coordenação pedagógica que emergiram da análise dos dados.

4.2.1 Perfil profissional da Coordenação Pedagógica na UniPRF

Foram enviados convites aos 18 (dezoito) servidores que preencheram os critérios de inclusão; destes, 16 (dezesesseis) manifestaram interesse em participar da pesquisa. Porém, apenas 08 (oito) preencheram o TCLE e responderam ao instrumento de coleta de dados, ou seja, ao questionário enviado. Portanto, o *corpus* para análise de conteúdo foi composto pela resposta de 08 (oito) participantes, que atuaram como coordenadores pedagógicos em cursos de qualificação da UniPRF, no ano de 2024.

Os participantes foram identificados pela sigla CP e numerados com um dígito, a partir da ordem de recebimento das respostas, de CP1 a CP8.

O quadro 5, abaixo, resume o perfil sociodemográfico dos participantes.

Quadro 5 - Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Tempo de serviço na PRF	Tempo de atuação na educação corporativa
CP1	M	52	30	12
CP2	M	40	13	7
CP3	F	40	16	11
CP4	M	53	20	13
CP5	M	43	9	7
CP6	M	54	30	18
CP7	F	49	30	13
CP8	F	50	20	11

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Três participantes são do sexo feminino e cinco são do sexo masculino. Três servidores têm 30 anos de serviço, dois têm 20 anos de serviço, dois têm entre 10 e 20 anos e apenas um tinha menos de 10 anos de serviço quando atuou como

coordenador pedagógico. Quanto ao tempo de atuação na educação corporativa, apenas dois servidores atuam há menos de 10 anos, enquanto os demais atuam entre 11 e 18 anos.

A distribuição por sexo é mais equilibrada se comparada à proporção geral de homens e mulheres na PRF, na qual o efetivo feminino supera por pouco os 13% (Barbosa; Porto, 2025). Porém, contrasta significativamente com o levantamento de Placco, Souza e Almeida (2011) e outros estudos, que indicam uma prevalência de mulheres na docência e em funções de coordenação pedagógica. Desse modo, uma vez que a docência e a coordenação pedagógica na PRF são feitas por seus próprios servidores, a predominância masculina se reflete igualmente no perfil dos coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa.

Quanto ao tempo de serviço na PRF, é significativo o predomínio de servidores com mais de 20 anos de serviço na função de coordenador pedagógico. Conforme discorrem Santana e Martins (2019), com base em Tardif e Raymond (2000), as trajetórias pré-profissionais e profissionais desses coordenadores, somadas à sua história pessoal — incluindo vivências escolares, interações com outros atores e diversas experiências profissionais, como a docente — são cruciais. Isso ressalta o peso da dimensão temporal na consolidação do saber-fazer do coordenador pedagógico.

De modo semelhante, a maioria dos participantes tem mais de dez anos de experiência na educação corporativa, reforçando a importância da temporalidade na constituição dos saberes e na atuação do coordenador pedagógico.

O quadro 6 apresenta um panorama da atuação dos servidores na função de coordenador pedagógico, antes do curso que o tornou elegível para a pesquisa.

Quadro 6 - Experiências anteriores na função

CP	Atuou na equipe multidisciplinar	É instrutor da disciplina estruturante do curso	Já atuou como coordenador pedagógico em outros cursos da PRF	Outros cursos que atuou como coordenador pedagógico anteriormente
CP1	Não	Sim	Sim	Um
CP2	Sim	Sim	Sim	Dois

CP3	Não	Sim	Não	Não
CP4	Sim	Sim	Sim	Um
CP5	Sim	Não	Não	Não
CP6	Sim	Sim	Sim	Dois
CP7	Sim	Sim	Sim	Quatro
CP8	Não	Não	Sim	Dois

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

A maioria dos coordenadores pedagógicos também atuou na equipe multidisciplinar, responsável pelo planejamento do curso. A equipe é composta por representantes da escola, da unidade de planejamento pedagógico, da unidade de administração e finanças e da Diretoria demandante do curso. Ela é responsável pela elaboração de propostas de projeto executivo, de projeto pedagógico e de edital de seleção do curso; revisão de planos de disciplina de acordo com as necessidades de desenvolvimento de competências apontadas pela Diretoria demandante; e pela análise dos custos financeiros e logísticos necessários para a realização do curso (UniPRF, 2024s). As atividades são desenvolvidas em paralelo às demais demandas laborais dos servidores designados, geralmente, em trabalho remoto. Desse modo, parte das atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos, discutidas na seção 4.2.2, ocorre ainda no contexto de atuação dessa equipe multidisciplinar, antes da designação formal como coordenador pedagógico na equipe de governança do curso.

Quanto à habilitação dos coordenadores pedagógicos na disciplina estruturante do curso, ou seja, na área de conhecimento principal, em torno da qual as competências a serem desenvolvidas no curso são definidas, apenas dois coordenadores são de outras áreas. De acordo com Libâneo (2018), a coordenação pedagógica pode englobar todas as disciplinas ou restringir-se a uma única disciplina, exigindo um grupo de coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, a pesquisa de Silva e Brito (2019), ao investigar uma equipe de coordenação pedagógica atuante no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, observou que a divisão das tarefas entre os coordenadores não guarda relação com as disciplinas dos cursos, mas era realizada com base nas preferências e aptidões individuais. Isso resultava em focos distintos

para cada profissional, como o suporte ao trabalho docente, o acompanhamento dos alunos ou o gerenciamento de atividades administrativas (Silva; Brito, 2019).

Sobre experiências anteriores como coordenador pedagógico, apenas dois participantes estavam em sua primeira atuação, ou seja, não haviam atuado como coordenadores pedagógicos em outros cursos. A maioria dos demais participantes tem experiências atuando como CP em dois ou mais cursos. A assimilação de rotinas e práticas do trabalho requer tempo, experiência e hábito (Tardif; Raymond, 2000). As experiências são importantes na formação em serviço, ainda mais no contexto da UniPRF, já que não há oferta de formação específica para tal.

A pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011) revela que os participantes atribuem grande importância à experiência profissional e ao tempo na função. Diante da carência ou ausência de formação inicial específica, é justamente na prática e no exercício do cargo que a formação se consolida. Contudo, as autoras alertam que a experiência, isoladamente, não assegura a qualidade do trabalho, a menos que seja acompanhada de um "[...] processo reflexivo sobre a prática [...]" (Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 247). Corroborando essa visão, o estudo de Santana e Martins (2019) também enfatiza a relevância do tempo de atuação e da troca de experiências entre pares para o aprendizado e aprimoramento do desempenho dos coordenadores pedagógicos.

Em relação à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior, com prevalência de bacharelados sobre uma única licenciatura, sendo quatro graduados em Direito. Todos os coordenadores participantes cursaram pós-graduação *lato sensu*. Segurança Pública e Direito são as áreas de especialização mais presentes no currículo dos coordenadores. Além disso, metade deles tem especialização em áreas correlatas à educação e ao ensino. Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, um respondente tem Mestrado em Direitos Humanos e outro tem Mestrado em Segurança Pública e Doutorado em Sociologia e Antropologia.

Sobre o recebimento de capacitação específica para atuar na coordenação pedagógica, apenas dois respondentes informaram ter participado de um Curso de Formação de Gestores e Desenvolvimento Pessoal (CFGDP), realizado em 2018. A IN nº 99/2022, que dispõe sobre os cursos ofertados pela PRF (PRF, 2022), não elenca o CFGDP entre os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou altos estudos.

Revisitando e ampliando a pesquisa documental, de acordo com o projeto executivo do curso, o CFGDP teve como objetivo “Capacitar o grupo de Instrutores convocados nas competências essenciais relativas às atividades de Coordenação Pedagógica e/ou de Formação de Formadores” (ANPRF, 2018a, p. 1). O curso foi dividido em dois módulos, sendo o módulo I destinado ao curso de formação de formadores, com 86 horas-aula; e o módulo II destinado ao Workshop Gestão de Cursos, com 40 horas-aula. Para o módulo I foram ofertadas 29 e para o módulo II 44 vagas (ANPRF, 2018a). Em ambos os casos, o público-alvo foi composto por servidores do quadro de instrutores da PRF indicados pela administração da então Academia Nacional da Polícia Rodoviária Federal (ANPRF).

De acordo com o projeto pedagógico, depreende-se que se tratava de um curso no qual os “[...] Educadores compreendam o seu papel em ajudar a dar significado às coisas do mundo, em preparar novos instrutores que promovam sentido de vida nos servidores da PRF” (ANPRF, 2018b, p. 1).

Nas competências esperadas para os servidores que atuarão na coordenação de cursos, objetivo do módulo II, não foi identificada nenhuma específica da coordenação pedagógica. Nesse sentido, a competência que mais se aproximou das atribuições de um CP foi “Utilizar e promover a utilização do LUMEN, instrumento capaz de proporcionar excelência no tocante ao controle, educação à distância e novos processos de avaliação” (PRF, 2018b, p. 6). Lumen é a denominação do ambiente virtual de aprendizagem da UniPRF (Albuquerque *et al.*, 2018).

Apesar da omissão quanto às competências e da inexistência de conteúdo relacionado, no projeto pedagógico foram destinadas 8 horas-aula ao tema intitulado Gestão Pedagógica (ANPRF, 2018b, p. 6). Desse modo, pela análise documental, não foi possível constatar qual abordagem foi dada aos papéis, às atribuições e às atividades da coordenação pedagógica no CFGDP.

A análise da primeira seção do instrumento de coleta de dados permitiu traçar um perfil geral dos coordenadores pedagógicos da UniPRF que participaram da pesquisa: são servidores com formação no ensino superior, mas sem graduação em pedagogia ou formação específica para a função. A maioria tem mais de duas décadas de serviço na PRF e mais de dez anos de experiência como instrutor na educação corporativa. A maioria também participou da equipe multidisciplinar de planejamento do curso, é instrutor(a) da disciplina principal e já atuou como

coordenador(a) pedagógico(a) em outros cursos.

4.2.2 As atividades da coordenação pedagógicas nos cursos de qualificação profissional na UniPRF

As unidades de contexto (UC) referentes às tarefas realizadas como coordenador pedagógico por cada participante, antes, durante e depois do curso, foram codificadas em unidades de registro (UR), cujos temas foram compreendidos, interpretados e agrupados em 5 (cinco) categorias.

A categoria Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico, definida previamente, com base na fundamentação teórica e na revisão bibliográfica, de modo semelhante ao que foi constatado nos resultados da pesquisa documental, também não aparece na pesquisa de campo, ou seja, no conteúdo das falas dos coordenadores pedagógicos que atuaram no ano de 2024.

Por outro lado, a categoria Avaliação institucional e de aprendizagem, apesar de não figurar na pesquisa documental como atribuição do coordenador pedagógico, aparece com destaque nos dados obtidos em campo, corroborando as premissas da fundamentação teórica e da revisão bibliográfica.

De outro modo, dos temas abordados pelos coordenadores pedagógicos sobre suas atividades no curso, emergiu a seguinte categoria: Articulação, integração e gestão de relações.

Cada categoria engloba uma série de atividades que se manifestam em quantidade e em intensidade diferentes a cada etapa do processo de planejamento, execução e encerramento da ação educativa.

O quadro 7, a seguir, condensa as quatro categorias previamente definidas e a categoria emergente, manifestadas na análise de conteúdo da pesquisa de campo.

Quadro 7 - Áreas de atuação da coordenação pedagógica na UniPRF

Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem
Avaliação institucional e de aprendizagem
Formação continuada e desenvolvimento profissional
Apoio administrativo e assessoramento da direção

Articulação, interação e gestão de relações

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Na etapa anterior ao início do curso, os participantes informaram tarefas relacionadas a três das categorias previamente definidas: Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; e Apoio administrativo e assessoramento da Direção — além da categoria emergente: Articulação, interação e gestão de relações.

De acordo com os dados coletados na pesquisa de campo, as atividades realizadas pela coordenação pedagógica na etapa anterior ao curso estão elencadas no quadro 8.

Quadro 8 - Atividades da coordenação pedagógica antes do curso

(i) Assessorar na elaboração do projeto executivo e no processo seletivo, com a equipe multidisciplinar
(ii) Acompanhar a conformidade documental nos processos formais de registro das atividades do curso;
(iii) Elaborar o projeto pedagógico e definir as diretrizes com a equipe multidisciplinar, com especial atenção às competências, matriz curricular, objetivos, conteúdo, metodologia, processo avaliativo e recursos didáticos;
(iv) Promover o alinhamento pedagógico, a orientação e o acompanhamento da elaboração dos planos de disciplina/ensino e dos planos de aula pelas equipes de instrutores, com foco nos aspectos de objetivos, conteúdo, metodologia, abordagem interdisciplinar e avaliação, além dos recursos físicos, materiais e de pessoal disponíveis;
(v) Definir os modelos e instrumentos de avaliação, em conjunto com a equipe multidisciplinar e de instrutores;
(vi) Organizar as turmas de alunos;
(vii) Elaborar o calendário de aulas, materializado no quadro de trabalhos semanais (QTS);
(viii) Promover a atualização técnica, pedagógica e doutrinária dos instrutores.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Na unidade de contexto sobre as atividades realizadas durante o curso, a

categoria mais mencionada foi “Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem”; a categoria “Avaliação institucional e de aprendizagem” aparece pela primeira vez, e as demais categorias, “Apoio administrativo e assessoramento da Direção” e “Articulação, interação e gestão de relações”, continuam presentes.

As atividades realizadas pela coordenação pedagógica durante o curso estão listadas no quadro 9.

Quadro 9 - Atividades da coordenação pedagógica durante o curso

(i) Orientar, revisar e aprovar plano de ensino e plano de aula;
(ii) Prestar orientação pedagógica e suporte ao docente;
(iii) Acompanhar e supervisionar aulas;
(iv) Acompanhar a frequência dos alunos;
(v) Acompanhar a aprendizagem cognitiva, procedimental e atitudinal dos alunos;
(vi) Acompanhar a avaliação de aprendizagem;
(vii) Assessorar na escolha de estratégias de reforço ou recuperação da aprendizagem de alunos com dificuldades;
(viii) Apoiar os alunos com problemas de saúde;
(ix) Promover um ambiente favorável à aprendizagem;
(x) Elaborar relatórios pedagógicos parciais e específicos;
(xi) Avaliar o desempenho dos instrutores;
(xii) Gerenciar os recursos didáticos;
(xiii) Articular com as demais coordenações e estrutura da UniPRF;
(xiv) Articular com o ambiente externo ao curso.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Na etapa após o encerramento do curso, as categorias mencionadas foram: Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Avaliação institucional e de aprendizagem; e Apoio administrativo e assessoramento da Direção.

As atividades realizadas pelo coordenador pedagógico depois do curso estão

enumeradas no quadro a seguir.

Quadro 10 - Atividades da coordenação pedagógica depois do curso

(i) Orientar e analisar os relatórios das disciplinas;
(ii) Compilar e relatar cada etapa da avaliação multinível do curso;
(iii) Elaborar o relatório pedagógico;
(iv) Devolver o material e as instalações utilizadas;
(v) Conferir a conformidade documental dos processos pedagógicos;
(vi) Aprovar e assinar os documentos dos processos administrativos e financeiros;
(vii) Colaborar na elaboração do relatório final.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

A seguir, as categorias, as subcategorias e os respectivos temas, presentes nas unidades de contexto sobre as atividades realizadas pela coordenação pedagógica, serão discutidos frente ao referencial teórico, à revisão bibliográfica e à pesquisa documental.

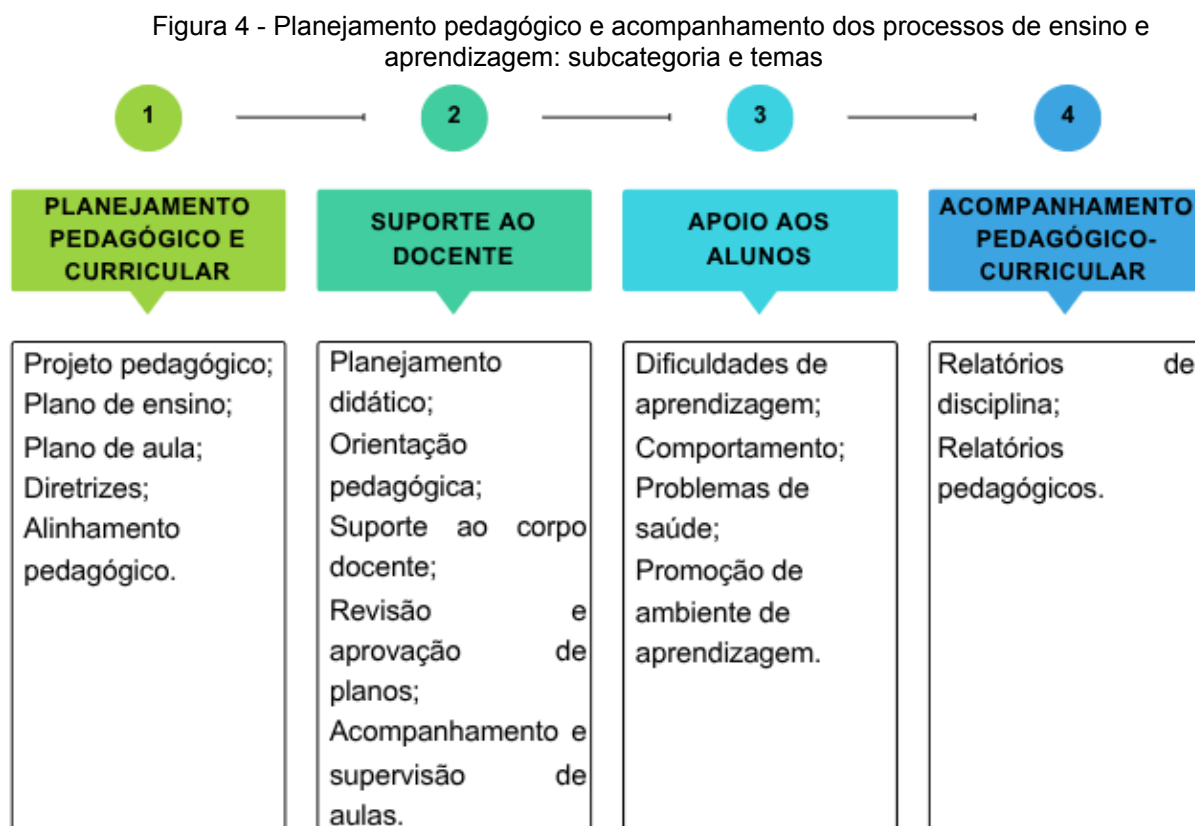
4.2.2.1 Categoria - Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem

Dentre as categorias previamente definidas, a que recebeu mais referências a partir das atividades realizadas pela coordenação pedagógica foi o Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino, cujas unidades de registro e temas foram classificados em quatro subcategorias: planejamento pedagógico e curricular, acompanhamento pedagógico e suporte ao docente, acompanhamento pedagógico e apoio aos alunos e acompanhamento pedagógico-curricular.

De acordo com os coordenadores pedagógicos, a maioria das atividades realizadas antes do início do curso diz respeito a essa categoria, cujas unidades de registro foram classificadas, especialmente nas subcategorias Planejamento pedagógico-curricular e Acompanhamento pedagógico e suporte à prática docente.

A figura a seguir apresenta as subcategorias e seus respectivos temas, que

serão discutidos ao longo da seção.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Nas unidades de contexto sobre a etapa de realização do curso, predominaram as atividades relacionadas a três subcategorias: Acompanhamento e suporte à prática docente, Acompanhamento e apoio aos alunos e Acompanhamento pedagógico-curricular.

Na etapa após o encerramento do curso, a única subcategoria manifesta foi o Acompanhamento pedagógico-curricular.

4.2.2.1.1 Subcategoria - Planejamento pedagógico-curricular

A subcategoria Planejamento pedagógico-curricular concentrou-se exclusivamente na etapa anterior ao início do curso, com ampla variedade de atividades vinculadas à elaboração do projeto pedagógico, definição de diretrizes, organização de planos e estruturação da programação semanal. Essas ações evidenciam o papel articulador e estratégico do coordenador pedagógico na

concepção da proposta formativa.

Os temas principais da subcategoria foram: Projeto pedagógico, Plano de disciplina, Plano de aula, Quadro de Trabalho Semanal e Alinhamento pedagógico.

- Projeto pedagógico:

A elaboração de projeto pedagógico é a atividade mais mencionada pelos participantes antes do início do curso, indicando a importante contribuição do coordenador pedagógico nesse importante instrumento orientador do curso. A elaboração das diretrizes formativas e metodológicas do curso também é definida nessa etapa pela equipe multidisciplinar, integrada também pela maioria dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

Entre os elementos do projeto pedagógico do curso estão as competências a serem desenvolvidas e a matriz curricular, que corresponde às disciplinas, módulos e ementas dos conteúdos que serão trabalhados no curso. De forma geral, o coordenador pedagógico atua na elaboração, acompanhamento e revisão do documento orientador do curso.

- Planos de disciplina e planos de aula:

Outro tema presente na mesma subcategoria diz respeito ao passo seguinte, depois do projeto pedagógico, que é a elaboração dos planos de disciplina. Também chamados de planos de ensino, esses planos são elaborados ou acompanhados pela coordenação pedagógica antes do início dos cursos.

Depois de elaborados os planos de disciplina, os instrutores responsáveis passam a planejar cada aula específica, com o registro no plano de aula. Nessa etapa, dois participantes mencionam o acompanhamento de planos de aula entre suas atividades como coordenador pedagógico: *'Acompanhamento do [...] e planos de aula'* e *'[...] acompanhamento e análise dos planos de aula.'*

- Quadro de Trabalho Semanal (QTS):

A elaboração do Quadro de Trabalho Semanal (QTS) também é uma tarefa realizada antes do início do curso. O QTS é a programação das atividades de ensino. Os horários e locais são distribuídos e a sequência das unidades didáticas é disposta, considerando os conhecimentos e habilidades que precisam ser

alcançados antes, pois constituem pré-requisitos de outras. A elaboração do QTS é um desafio constante, pois exige o equilíbrio entre o planejamento pedagógico, as qualificações da equipe de instrução e as limitações logísticas (espaço, tempo e recursos necessários).

- Alinhamento pedagógico:

O alinhamento pedagógico com a equipe de instrução, bem como a verificação dos temas interdisciplinares e transversais, durante a elaboração dos planos de disciplina, também figuram entre as atividades da etapa de planejamento e preparação do curso.

Parte das atividades mencionadas pelos coordenadores pedagógicos corresponde a uma estratégia de trabalho, qual seja, a realização de reuniões, para *'deliberações durante a fase de planejamento do curso'*, tanto com a equipe multidisciplinar como com a equipe de governança e com a equipe de instrutores.

A elaboração e o desenvolvimento de planos de ensino, de métodos e procedimentos específicos de cada disciplina, escolha de material didático e realização de outras atividades em conjunto com a equipe de professores, bem como a organização das turmas e a elaboração do calendário escolar e dos horários das atividades (Libâneo, 2018; Silva; Brito, 2019), estão entre as atribuições específicas do coordenador pedagógico, relacionadas à organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Nesse mesmo sentido, a coordenação pedagógica na EPT também tem entre suas responsabilidades atuar no planejamento, na execução, na coordenação e na avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos (Gomes; Raymundo, 2023; Ferreira; Henrique, 2023; Silva, 2024a), situação também constatada na educação corporativa da PRF, de acordo com os dados coletados. Nesse cenário, o projeto pedagógico reveste-se de grande importância, pois contém os elementos essenciais para a estruturação curricular e didático-metodológica de todos os aspectos da ação educativa: objetivos do curso, perfil do participante (aluno), competências a serem desenvolvidas, matriz curricular, ementa das disciplinas, fundamentos pedagógicos (filosóficos, teóricos e didáticos), metodologia (procedimentos metodológicos) e processo de avaliação. A atuação do coordenador pedagógico nessa etapa reforça a importância de seu papel na realização da ação educativa.

4.2.2.1.2 Subcategoria: Acompanhamento e suporte ao corpo docente

A subcategoria Acompanhamento e suporte ao corpo docente manifestou-se nas etapas antes e durante o curso e envolve os temas: acompanhamento do planejamento didático; suporte ao docente; orientação, revisão e aprovação de plano de ensino e de aula; acompanhamento e supervisão de aulas. Essa subcategoria caracteriza a atuação do coordenador pedagógico na assistência didático-pedagógica ao corpo docente.

- Suporte ao docente:

A atuação da coordenação pedagógica no acompanhamento e suporte à prática docente inicia-se durante o planejamento do curso, mas se intensifica durante a sua execução.

As atividades mencionadas pelos participantes como *'suporte aos docentes'*, *'acompanhamento e apoio ao trabalho dos instrutores'* e *'apoio ao corpo docente'* estão entre as dimensões mais relevantes da atuação dos coordenadores pedagógicos, segundo a literatura educacional.

A orientação e a revisão como forma de acompanhamento pedagógico, na etapa anterior ao curso, referem-se ao acompanhamento do projeto pedagógico, dos planos de disciplinas e dos planos de aula.

A orientação pedagógica e o suporte ao docente manifestam-se no auxílio aos docentes para a escolha e alinhamento de práticas pedagógicas aos objetivos de aprendizagem, à coerência metodológica, à abrangência dos conteúdos de natureza intelectual, procedimental e atitudinal e à abordagem interdisciplinar.

Placco, Almeida e Souza (2011) elencam o apoio aos professores entre as diversas atribuições do CP, situação constatada também na EPT, de acordo com Silva e Brito (2019). Para Libâneo (2018), por sua vez, prestar assistência pedagógica ao professor caracteriza-se como atribuição prioritária do CP. Esse acompanhamento e suporte manifestam-se, dentre outras formas, no assessoramento no planejamento de ensino e planos de aula com a explicitação de objetivos de aprendizagem, organização de conteúdo, escolhas metodológicas, utilização de recursos didáticos e estratégias de avaliação (Ferreira; Haddad, 2019).

- Supervisão pedagógica:

Além de orientação, o acompanhamento pedagógico também se manifestou como supervisão, realizada durante o acompanhamento das próprias aulas. Nesse caso, há alguns esclarecimentos, uma vez que o acompanhamento das aulas é realizado com a '[...] *verificação de aulas em relação a conteúdo, metodologias e avaliações* [...]'. Além disso, depois desse acompanhamento, é o coordenador pedagógico que se reúne com o instrutor responsável pela aula para compartilhar suas observações.

Esse *feedback* também se aproxima do suporte ou do apoio do coordenador pedagógico ao corpo docente, mencionado pelos participantes.

Por óbvio, é possível acreditar que, quanto mais profícua for a atuação da coordenação pedagógica junto à equipe de instrução na etapa anterior ao curso, mais leves serão as atividades durante o curso, em relação a essa subcategoria.

Segundo Libâneo (2018), também compete ao CP a supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, bem como a assistência didático-pedagógica aos professores mediante observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho, entre outros, com relação ao desenvolvimento dos planos de ensino, incluindo metodologia e procedimentos de ensino, recursos didáticos, avaliação de aprendizagem e outros.

A pesquisa de Miranda (2021) investiga a CP numa escola de educação profissional, especialmente sob a perspectiva do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, considerando os aspectos de gestão, liderança e acompanhamento pedagógico. Entre as práticas relacionadas ao acompanhamento pedagógico, foi constatado o acompanhamento processual e individual de cada professor, a partir do planejamento anual e dos planejamentos semanais, com registro em plano de aula e *feedbacks* contínuos (Miranda, 2021).

Placco, Almeida e Souza (2016, p. 76) identificam, entre as atribuições potencialmente formativas do Coordenador Pedagógico, “observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos”. Arruda (2023) também relata o acompanhamento em sala de aula da variedade de atividades realizadas pelo coordenador pedagógico. Ou seja, a verificação das aulas

e a devolutiva aos instrutores também são práticas recorrentes, de acordo com a literatura educacional.

4.2.2.1.3 Subcategoria: Acompanhamento e suporte ao corpo discente

A subcategoria Acompanhamento e Apoio aos Alunos diz respeito ao acompanhamento por parte da coordenação pedagógica da frequência, do desempenho, do comportamento e das dificuldades dos alunos, tanto de aprendizagem quanto de outra natureza. Esse apoio inclui ainda a promoção de um ambiente de aprendizagem.

O acompanhamento dos alunos refere-se às dificuldades ou situações peculiares, podendo ser individualizado, em casos específicos, inclusive para tratamento em casos de doenças. Porém, a coordenação pedagógica também faz o acompanhamento de índices de desempenho, comunicando-se com a avaliação de aprendizagem, e da frequência dos alunos. As ferramentas ou mecanismos empregados para esse acompanhamento não foram mencionados.

De acordo com Libâneo (2018), faz parte do trabalho do CP apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias de aprendizagem, articular com os professores a adoção de estratégias diferenciadas para os alunos com necessidades educativas especiais, auxiliar os professores no manejo de situações que impactam na motivação dos alunos, bem como criar condições necessárias para a integração dos alunos na vida escolar.

Conforme Almeida, Souza e Placco (2016), o atendimento de alunos e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos estão entre as atividades mais frequentes do CP.

Garbosa e Papi (2022) trazem como atribuição do CP o controle da assiduidade e do comportamento dos alunos e, como atividades, acompanhar o desenvolvimento e prover meios para recuperação de aprendizagem dos alunos. Silva e Brito (2019) destacam o acompanhamento da situação dos alunos entre as atividades do CP e também na EPT, utilizando-se do diário de classe e da ficha de acompanhamento individual do aluno.

Santos (2020), por sua vez, menciona o acompanhamento dos alunos realizado pela coordenação pedagógica, por meio da análise de desempenho e da

frequência escolar. Na escola de EPT pesquisada por Santos (2020), o controle de frequência recebe tanta importância que é registrado pelo professor e recebe ciência da direção, da coordenação pedagógica e do próprio aluno.

Na coordenação pedagógica da RFECT (Gomes; Raymundo, 2023) há cargos e profissionais responsáveis por esclarecer dúvidas e orientar sobre direitos, deveres e aspectos comportamentais, até o zelo pela integridade física e encaminhamentos para assistência emergencial de saúde dos alunos (Brasil, 2005, *passim*). De acordo com os participantes da pesquisa, *'acompanhar alunos com alguma situação de doença'* é uma situação que ocorre também na coordenação pedagógica na UniPRF.

4.2.2.1.4 Subcategoria: Acompanhamento pedagógico-curricular

O acompanhamento pedagógico-curricular, quarta subcategoria do Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, é entendido, nesta pesquisa, como o registro das ações ou situações ocorridas durante a realização do curso, que tenham impacto sobre a operacionalização do projeto e o alcance de seus objetivos, e materializa-se pela elaboração de relatórios pedagógicos, específicos ou parciais, mencionados pelos participantes, que irão subsidiar os relatórios finais.

Os relatórios são oriundos das observações dentro e fora da sala de aula, de aspectos que tenham impacto sobre a implantação da proposta pedagógico-curricular, ou seja, sobre a execução do projeto pedagógico do curso, da forma como foi concebido. Entre esses aspectos, os mais relevantes são: as condições físicas e materiais; o cronograma; a atuação dos professores; o ensino, incluindo objetivos, conteúdo, métodos e avaliação; a aprendizagem dos alunos, nas dimensões de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A execução do projeto pedagógico-curricular é uma área do sistema de gestão escolar com atividades sob a responsabilidade do coordenador pedagógico (Libâneo, 2018). De acordo com Santos (2020), na gestão curricular na EPT, a coordenação pedagógica tem o papel de “[...] mediador entre o currículo e os professores, atuando como agente de conexão entre os envolvidos no processo educativo” (Santos, 2020, p. 84).

Portanto, o acompanhamento pedagógico-curricular se insere no contexto geral das responsabilidades do coordenador pedagógico relativas à elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Entre as formas de registro do acompanhamento pedagógico-curricular, a revisão documental encontrou os seguintes documentos: Atas, Folha de frequência, Fichas de acompanhamento pedagógico, Ficha de acompanhamento individual ao aluno, Formulário de avaliação, Relatório de avaliação, Termo de ocorrência em aula e outros.

Na etapa final, posterior ao curso, o acompanhamento pedagógico-curricular materializa-se na elaboração de relatórios pedagógicos e de relatórios das disciplinas.

O relatório de disciplina surge tanto como objeto de orientações, para a elaboração pelos instrutores e posterior análise pelo coordenador pedagógico, quanto como sendo elaborado por instrutores e coordenador pedagógico de forma conjunta.

O relatório pedagógico, por sua vez, surge ora como coletânea de ações e informações pedagógicas para composição de um relatório geral do curso, ora como um relatório pedagógico autônomo.

Enfatiza-se que o relatório pedagógico pode ser direto, enfatizando os *'pontos positivos e a melhorar'*, ou mais abrangente, contendo *'diagnóstico formativo, evidências de aderência aos objetivos educacionais e proposições de aprimoramento metodológico'* das futuras edições do curso.

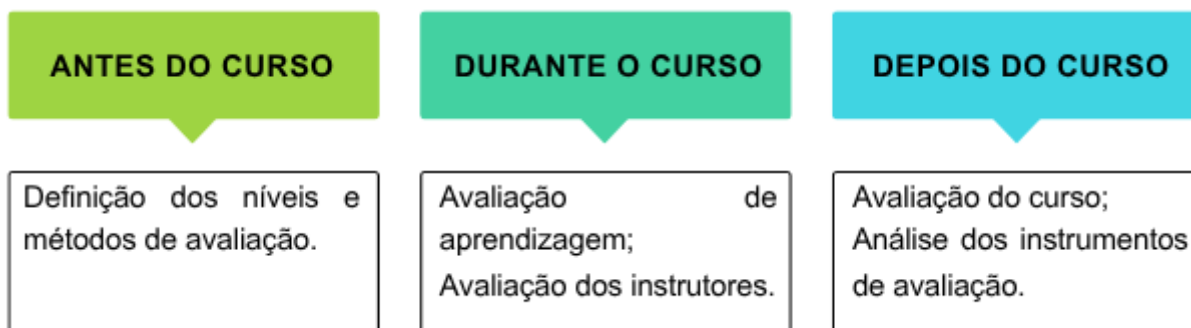
Diante da fala dos participantes, pode-se inferir que o relatório pedagógico pode ser autônomo ou compor o relatório geral do curso, portanto, não tem modelo padronizado, mas tem potencial para figurar como um instrumento relevante para o aperfeiçoamento dos cursos, se elaborados com o esmero e a profundidade sugerida por alguns dos participantes.

4.2.2.2 Categoria - Avaliação institucional e de aprendizagem

A figura a seguir resume os temas da categoria Avaliação institucional de aprendizagem, nas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico na UniPRF.

Essa categoria manifestou-se nas unidades de contexto referentes aos períodos antes, durante e depois do curso.

Figura 5 - Temas da categoria Avaliação institucional e de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Durante a realização do curso, além das atividades de acompanhamento e suporte à atividade docente e apoio aos alunos, os coordenadores pedagógicos também elencaram a participação em atividades relacionadas à avaliação institucional e de aprendizagem. Os participantes informaram a atuação na '*definição dos métodos de avaliação*', na '*avaliação da participação discente*', bem como na '*avaliação de desempenho dos instrutores*', além do acompanhamento dos índices de desempenho dos alunos.

Porém, é possível fazer uma readequação temporal das atividades realizadas em relação à avaliação: a definição dos métodos de avaliação, antes do início do curso, ao passo que, a avaliação da participação e o acompanhamento dos índices dos alunos e a avaliação de desempenho dos instrutores, são realizadas durante o curso.

A definição dos métodos de avaliação é realizada em conjunto com a equipe multidisciplinar e com a equipe de instrutores, pois o processo avaliativo é um dos elementos constitutivos do projeto pedagógico, já discutido anteriormente.

De acordo com Libâneo (2018), é responsabilidade do coordenador pedagógico supervisionar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Como atribuição específica do CP, menciona a prestação de assistência pedagógico-didática aos professores no que diz respeito à avaliação de aprendizagem, inclusive na elaboração de instrumentos.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011, 2012), o diagnóstico da

situação de aprendizagem e a avaliação dos resultados dos alunos da escola aparecem entre as funções do coordenador pedagógico na legislação de todas as partes do país. Inclusive, uma das principais fontes de tensão no exercício da função de CP é a tentativa de atribuir ao coordenador pedagógico a responsabilidade exclusiva quando o rendimento do aluno em avaliações externas está abaixo do esperado.

As autoras chegam a discutir o potencial formativo da atribuição do coordenador pedagógico de “acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como garantir os registros do processo pedagógico” (Almeida; Souza, Placco, 2016, p. 78).

De acordo com Ferreira e Haddad (2019), o coordenador pedagógico atua orientando a avaliação de aprendizagem, prestando suporte teórico, prático e legal sobre os instrumentos aplicados e sistemas utilizados. Silva e Brito (2019) elencam a avaliação das atividades do professor, por diversas estratégias, entre as atividades realizadas pelo coordenador pedagógico.

Portanto, as atividades relacionadas à avaliação mencionadas pelos coordenadores pedagógicos durante os cursos de qualificação na UniPRF encontram lastro na prática educativa na EB e na EPT, de acordo com a pesquisa na área educacional.

Depois de definidos os métodos de avaliação, é através do acompanhamento pedagógico e do suporte ao trabalho docente (subcategoria própria) que o coordenador pedagógico tem oportunidade de avaliar o trabalho docente. De modo semelhante, as avaliações de aprendizagem, da participação, das dificuldades e do progresso dos alunos são feitas pelo coordenador pedagógico em meio ao acompanhamento pedagógico.

Na etapa posterior à realização do curso, a categoria avaliação também foi mencionada pelos coordenadores pedagógicos.

A primeira menção refere-se ao *‘acompanhamento da avaliação do curso’*, indicando que o CP supervisionou ou dirigiu a avaliação.

A segunda menção informa que a avaliação é feita pela equipe de governança, em reuniões, e materializa-se no apontamento dos aspectos satisfatórios e dos aspectos que precisam ser melhorados na execução do curso.

Não há, porém, indicação precisa da aplicação de nenhum instrumento específico de avaliação. Essa avaliação é relativa aos *'pontos fortes, fragilidades e oportunidades de refinamento'* do curso. De acordo com um respondente, a base utilizada para a sua avaliação foi *'critérios técnicos, referenciais pedagógicos e diretrizes da Matriz de Fundamentos da Formação da PRF'*. Desse modo, os referenciais pedagógicos utilizados para a avaliação podem ser encontrados nos projetos pedagógicos de cada curso ou na própria Matriz de Fundamentos da Formação da PRF, origem das demais diretrizes mencionadas como parâmetros.

Nesse mesmo sentido, a avaliação do curso também é implícita quando o participante menciona *'Sugerir mudanças que agreguem ao planejamento de cursos futuros'*. Nesse caso, apesar de não indicar como realizar essa avaliação, o parâmetro mencionado pelo coordenador pedagógico foi as vivências no próprio curso realizado.

Os participantes mencionaram também a análise dos *'instrumentos avaliativos aplicados'*, contudo, sem detalhá-los. A UC refere-se explicitamente à avaliação de percepção por parte dos alunos, bem como à avaliação de aprendizagem, por meio de indicadores de desempenho. Dessa forma, percebe-se que existem pelo menos dois tipos de avaliação no curso, uma de recepção, na qual o aluno registra suas impressões sobre o curso, e uma de aprendizagem, na qual o aluno é avaliado a partir de indicadores de desempenho.

Por fim, os coordenadores também mencionaram a leitura das avaliações do curso feita pelos próprios estudantes e pelos instrutores, porém, sem mencionar os critérios e os instrumentos utilizados.

Desse modo, a categoria avaliação institucional e de aprendizagem apresenta-se entre as principais atividades realizadas pelo coordenador pedagógico também depois do encerramento do curso. Ela refere-se a uma avaliação de recepção, ao procurar constatar o grau de satisfação dos alunos participantes do curso; avaliação de percepção por parte dos instrutores; e uma avaliação de execução pela equipe de governança. Uma análise dos instrumentos avaliativos também é mencionada, porém, os instrumentos utilizados e os critérios aplicados não foram detalhados. Todavia, há uma indicação de que consideram os referenciais pedagógicos da UniPRF e as diretrizes da matriz de fundamentos da formação da PRF. Como produto dessas avaliações, o coordenador pedagógico aponta os

aspectos mais satisfatórios e os aspectos que precisam ser melhorados em futuras edições do curso.

De acordo com o PDP 2024 (PRF, 2023b), a educação corporativa da PRF adota um modelo multinível para obter métricas de desempenho dos servidores, das equipes, do sistema de educação e da própria instituição.

Nesse cenário, a avaliação multinível

[...] constitui-se em um sistema de incentivo, controle, monitoramento e retroalimentação do processo de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar a evolução do sistema de educação como um todo, em seus diferentes níveis e dimensões de atuação (PRF, 2023, p. 22).

Ainda de acordo com o referido plano (PRF, 2023b), a avaliação interna das ações educativas na PRF é realizada nos moldes definidos pela unidade de avaliação multinível, atualmente o Núcleo de Avaliação Multinível (Brasil, 2025a), que atua diretamente ou em conjunto com o Setor de Planejamento e Assessoramento Pedagógico na equipe multidisciplinar para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos.

As diversas epistemologias da avaliação são respeitadas, não havendo definição de um modelo específico. Porém, pela fala dos coordenadores pedagógicos, confirma-se a avaliação de diversos aspectos, com os diversos grupos envolvidos na ação educativa.

Recorrendo, mais uma vez, à pesquisa documental, de acordo com os projetos pedagógicos, nos sete cursos analisados, foram previstos pelo menos três tipos de avaliação: aprendizagem, reação e comportamento. Porém, prevalece a dimensão da avaliação de aprendizagem, presente em todos os projetos de cursos.

A avaliação de aprendizagem apresenta-se em três modalidades nos projetos pedagógicos: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica é realizada com o público-alvo da ação educativa e tem por finalidade “levantar percepções e necessidades de aprendizagem que auxiliem no planejamento da ação educativa” (UniPRF, 2024a, 2024f), permitindo dimensionar o domínio prévio que os participantes têm sobre cada temática do curso. Nesse sentido, a utilização da avaliação diagnóstica permite a aproximação de uma das condições necessárias para a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003; UniPRF, 2024a, 2024f, 2024i, 2024m), que é a disponibilidade de

conhecimento prévio na estrutura cognitiva do aluno, e permite o avanço, a elaboração de novos conhecimentos a partir do que ele já conhece, domina e faz, conforme previsão dos projetos pedagógicos. Porém, não há previsão da realização de avaliação diagnóstica em todos os cursos, estando condicionada à definição do processo avaliativo no projeto pedagógico construído coletivamente.

A avaliação formativa tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento do aluno em cada etapa, módulo ou unidade do componente curricular. Por meio de observações e do diálogo, propõe-se a verificar o nível de conhecimento e habilidade desenvolvidos no curso. Para potencializar seus efeitos na aprendizagem do aluno, as avaliações formativas são seguidas de *feedbacks* imediatos e constantes (UniPRF, 2024g, 2024i, 2024m).

A avaliação somativa, por sua vez, é realizada geralmente ao final do curso e é usada para decidir se o concluinte será declarado apto, considerando o domínio teórico bem como a aplicação prática dos conteúdos estudados (UniPRF, 2024g, 2024i, 2024m).

A avaliação de reação ou de satisfação busca medir as percepções do aluno e dos demais participantes sobre o curso, ao final de sua realização. São mais comuns as avaliações específicas da disciplina e do instrutor, mas podem ser feitas também avaliações sobre a atuação de outras instâncias da estrutura do curso, tanto avaliados como avaliadores.

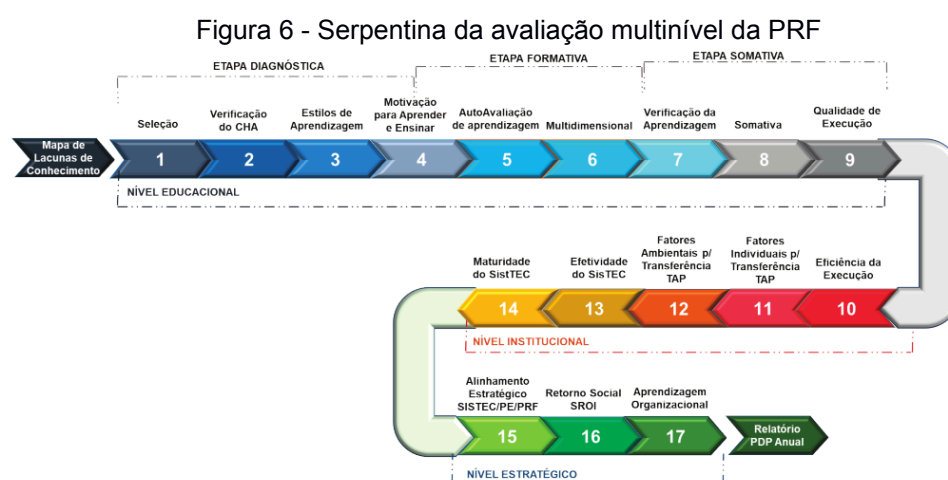
A avaliação da disciplina é realizada por alunos e, se possível, por instrutores e coordenadores, considerando três aspectos: carga horária disponibilizada, vinculação entre teoria e prática profissional e organização didática do conteúdo nos eixos temáticos (UniPRF, 2024i, 2024m).

A avaliação dos instrutores é realizada pelos alunos e, quando possível, pela coordenação do curso, considerando cinco aspectos: gestão do ambiente de instrução, comunicação assertiva, avaliação, motivação para ensinar e contextualização (UniPRF, 2024i, 2024m).

Nos relatórios finais ou gerais de quatro dos cursos analisados foram disponibilizados os formulários das avaliações realizadas. O CGTIC, por exemplo, disponibilizou os formulários das avaliações de satisfação em três instâncias: disciplina ou módulo; docentes; e coordenadores - disponibilidade, características principais e agregação de valor à atuação do docente (UniPRF, 2024r).

A avaliação de comportamento foi prevista nos projetos pedagógicos de dois cursos (UniPRF, 2024a, 2024f). De acordo com os projetos pedagógicos, a avaliação de comportamento extrapola o nível educacional e realiza-se no âmbito organizacional, pois diz respeito à constatação de que houve, de fato, “uma mudança no comportamento dos servidores, ou seja, se eles estão aplicando o que aprenderam durante a ação educativa em sua prática profissional” (UniPRF, 2024a, 2024f). Porém, não há no relatório dos cursos (pesquisa documental) ou na fala dos coordenadores pedagógicos (pesquisa de campo) qualquer referência à realização dessa avaliação, apenas a previsão no projeto pedagógico, uma vez que ela pertence a um nível de avaliação fora da responsabilidade da UniPRF.

As modalidades de avaliação discutidas acima baseiam-se no modelo de implantação de UCR na UniPRF (Freire; Dandolini, 2020) e, principalmente, nos níveis e etapas definidos no modelo de avaliação (Freire *et al.*, 2020), representados na serpentina da avaliação multinível, conforme figura a seguir.



Fonte: Freire *et al.*, 2020.

Quanto às responsabilidades do coordenador pedagógico na avaliação institucional e de aprendizagem, são diversos os níveis de atuação. Em Libâneo (2018) tem-se como atribuição específica “Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação de aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores” (Libâneo, 2018, p. 183).

Além do caráter coletivo do planejamento da avaliação, bem como das avaliações de outros aspectos, além da aprendizagem, há também:

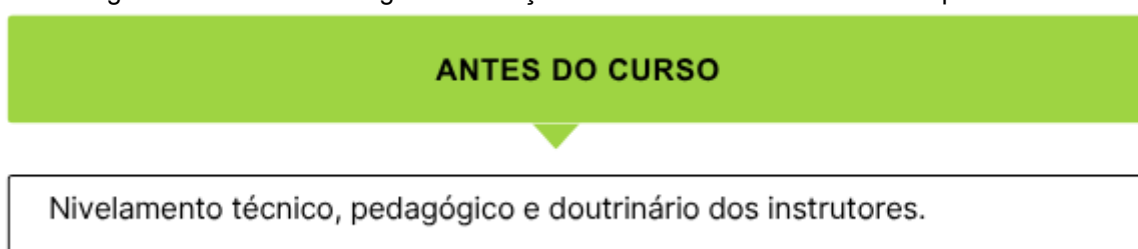
Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas (Libâneo, 2018, p. 183).

De outro modo, o autor também elenca as ações da escola no campo da avaliação educacional em três tipos, “[...] a avaliação do sistema escolar, avaliação da escola, avaliação da aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 2018, p. 245), não havendo incompatibilidade com o modelo de avaliação nos níveis educacionais, institucionais e estratégicos, proposto por Freire *et al.* (2020).

4.2.2.3 Categoria - Formação continuada e desenvolvimento profissional

A categoria Formação continuada e desenvolvimento profissional surgiu apenas uma vez na pesquisa de campo, exatamente na unidade de contexto da etapa anterior ao curso. O coordenador pedagógico informou que, antes da realização do curso, os instrutores participaram de atualização técnica, pedagógica e doutrinária com a equipe multidisciplinar e de governança do curso. O participante atuou como coordenador e instrutor no módulo de *‘nivelamento técnico, pedagógico e doutrinário’* dos instrutores que viriam a atuar no curso, logo em seguida.

Figura 7 - Temas da categoria Formação continuada e desenvolvimento profissional



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Considerando o contexto da pesquisa e o *corpus* da análise de conteúdo, infere-se que o nivelamento *‘técnico’* refere-se aos aspectos de conteúdo e práticas das disciplinas próprias do curso, *‘pedagógico’* refere-se aos aspectos didáticos-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, enquanto *‘doutrinários’* refere-se aos princípios que orientam a educação

corporativa da PRF como um todo, em especial, aqueles contidos na Matriz de Fundamentos da Formação (PRF, 2024c).

Libâneo (2018) sugere o desenvolvimento profissional como uma das seis áreas de atuação da gestão escolar. Nesse sentido, para o autor, é atribuição específica do coordenador pedagógico:

Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes (Libâneo, 2018, p. 183).

Na perspectiva de Placco, Almeida e Souza (2011), a formação continuada dos professores constitui-se na função principal do coordenador pedagógico, seja em “[...] horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 235). Porém, de acordo com as mesmas autoras, corroboradas continuamente pelas diversas pesquisas realizadas na área, o excesso de atribuições, a equipe reduzida e o pouco tempo disponível limitam ou impedem a dedicação da coordenação pedagógica a esse importante papel (Diniz; Moraes, 2022).

Uma única referência à formação continuada no levantamento junto aos coordenadores pedagógicos na UniPRF também ilustra essa dificuldade. Destarte, as peculiaridades da educação corporativa e as características da própria UniPRF não podem ser ignoradas, uma vez que funciona em rede e não tem um grupo de professores e coordenadores pedagógicos lotados em sua estrutura.

Ademais, conforme constatou-se na pesquisa documental, a única atribuição da coordenação pedagógica relacionada à formação continuada e ao desenvolvimento profissional, prevista nas portarias de designação, é encaminhar sugestões de atualização do quadro de instrutores, visando à qualidade do ensino (UniPRF, 2023a), não cabendo à coordenação pedagógica realizar a atualização ou formação continuada. Portanto, a atualização técnica, teórica e pedagógica dos instrutores, antes da realização do curso, converte-se numa louvável exceção, cuja replicação na etapa de preparação de outros cursos é justificável e desejável.

Por outro lado, convém registrar que durante a catalogação dos cursos realizados pela UniPRF, no ano 2024, para a escolha daqueles que seriam alvo da

pesquisa documental e do levantamento de dados junto aos coordenadores pedagógicos, foi constatada a realização do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico para Multiplicadores dos Fundamentos de Formação da Polícia Rodoviária Federal (CAPMF). Os objetivos do curso foram:

Qualificar os servidores da UniPRF para a aplicação da Matriz de Fundamentos da Formação da Polícia Rodoviária Federal nas ações educativas;
Capacitar 97 docentes para atuar como disseminadores da Matriz de Fundamentos da Formação da Polícia Rodoviária Federal no âmbito das Regionais;
Atualizar os servidores ativos integrantes do quadro de instrutores/docentes em relação à Matriz de Fundamentos da Formação da Polícia Rodoviária Federal, habilitando-os a continuar no quadro e atuar nas ações educativas formais (PRF, 2024).

O CAPMF constituiu-se, portanto, em evento de formação continuada para instrutores e outros servidores que atuam na educação corporativa da PRF, realizado episodicamente, no ano de 2024.

4.2.2.4 Categoria - Apoio administrativo e assessoramento da Direção

A quarta categoria prévia, Apoio administrativo e assessoramento da Direção, teve manifestações nas três etapas, ou seja, antes, durante e depois do curso. Considerando a prevalência de trabalho conjunto com as demais coordenações (geral, administrativa e logística), a categoria também pode ser nomeada como Administração e logística.

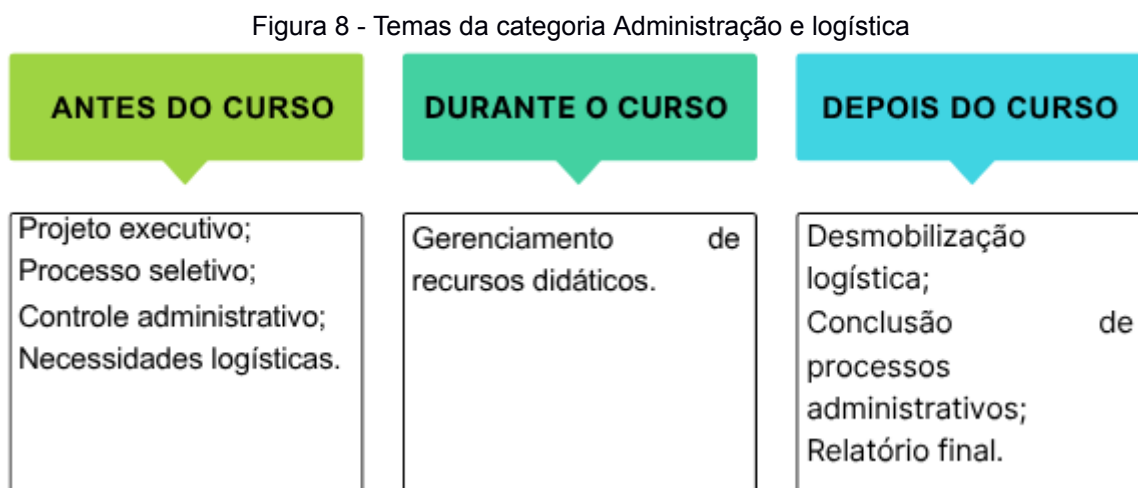
Na etapa anterior ao início do curso, a coordenação pedagógica tem, pelo menos, nove atividades relacionadas à '*administração e logística*', associadas aos seguintes temas: Projeto Executivo; Processo seletivo; Controle administrativo; e Necessidades logísticas.

Parte dos respondentes atuou na elaboração do edital, na comissão de seleção, nas reuniões administrativas e logísticas, além de inserir dados nos sistemas de controle, na confecção de documentos e na manutenção dos processos sempre atualizados e em todas as etapas de concepção e implementação do curso.

Como constatado na pesquisa documental, o projeto executivo concentra as informações gerenciais, logísticas e financeiras do curso. Desse modo, a

‘*elaboração do projeto executivo*’ é uma importante tarefa da qual a coordenação pedagógica participa, ainda durante a vigência da equipe multidisciplinar.

A figura a seguir sintetiza os temas da categoria:



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Resumidamente, em relação aos aspectos administrativos e logísticos do curso, as atividades do coordenador pedagógico, na etapa anterior à realização do curso, são inúmeras e vão desde a elaboração do edital e da comissão de inscrições e de recursos no processo seletivo, passando pela elaboração do projeto executivo, indicação de necessidades materiais e avaliação de riscos de atividades externas, bem como a manutenção de registros documentais atualizados. Conforme se espera, grande parte dessas atividades é realizada ainda no âmbito da equipe multidisciplinar, e os objetivos e estratégias comuns são definidos em reuniões que estabelecem as diretrizes com impactos pedagógicos, logísticos e administrativos.

Desse modo, os resultados obtidos junto aos CP que atuam na UniPRF não se distanciam do que as etapas anteriores da pesquisa permitiram constatar, com sua participação e compartilhamento de responsabilidades também sobre aspectos administrativos, logísticos e até financeiros da ação educativa.

Durante a etapa de realização do curso, a categoria manifesta-se no tema ‘*gerenciamento de recursos didáticos*’. Nesse aspecto, o coordenador pedagógico atua no gerenciamento de recursos didáticos, das tecnologias necessárias para a aplicação de determinadas metodologias de ensino.

Na etapa final, o coordenador pedagógico continua sendo responsável por

atividades de administração e logística. O trabalho do coordenador pedagógico na desmobilização logística envolve conferência e devolução de material utilizado na instrução ao setor de controle patrimonial.

Os participantes também mencionaram providências administrativas para encerramento do curso. Nesse quesito, além de referência geral a providências administrativas, os participantes mencionaram a análise dos processos pedagógicos e administrativos para resolver a ausência de documentos obrigatórios e a conferência e a validação da GECC registrada pelos instrutores. A GECC é a compensação pecuniária pelo exercício de atividades de ensino no âmbito da administração pública federal.

Alguns respondentes também mencionaram trabalhar na elaboração do relatório final do curso. Nas falas desses participantes não houve menções ao relatório pedagógico; assim, é possível que esse relatório final contenha as informações pedagógicas, em consonância com a forma como o relatório pedagógico emergiu na subcategoria Acompanhamento pedagógico-curricular.

Libâneo (2018) classifica as práticas de gestão escolar em ações de natureza técnico-administrativa e pedagógico-curricular como meios, instrumentos da ação educativa. As ações de natureza técnico-administrativa incluem legislação e normas; recursos físicos, financeiros e material didático; rotinas administrativas e secretariado escolar. As ações técnico-administrativas e pedagógico-curriculares são interligadas, e todos os membros da equipe têm responsabilidades compartilhadas, porém, os aspectos mais administrativos competem à Direção, enquanto os aspectos mais pedagógicos ficam sob a alçada da coordenação pedagógica. Placco, Almeida e Souza (2011), ao destacar as diversas atribuições do CP, relacionam as funções administrativas de assessoramento da direção.

De acordo com Libâneo (2018), a existência de condições físicas, materiais e recursos didáticos e outros necessários ao processo de ensino-aprendizagem é característica organizacional que impacta o resultado de aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, o próprio objetivo das práticas de organização e gestão é “prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos” (Libâneo, 2018, p. 23). Como elemento da “organização escolar, a organização consiste em racionalizar os recursos para viabilizar o que foi

planejado” (Libâneo, 2018, p. 112).

Ao coordenador pedagógico, compete, especificamente, entre outras coisas, assistir aos professores na escolha e utilização dos materiais didáticos, bem como organizar e conservar o material didático e outros equipamentos utilizados no processo de ensino (Libâneo, 2018).

A escolha da estratégia metodológica, além da adequação ao público, ao objetivo e ao conteúdo, depende também da disponibilidade do recurso didático necessário, além do preparo do próprio docente para sua utilização. Nesse aspecto, as ações de natureza pedagógico-curricular conjugam-se às ações de natureza técnico-administrativa, do coordenador pedagógico, ao requerer o gerenciamento (previsão, priorização e alocação) dos recursos didáticos limitados disponíveis.

Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011; 2012), os participantes revelam que a escassez de material e de recursos didáticos está entre os fatores que mais geram dificuldade para a realização de seu trabalho.

Na revisão de literatura, de acordo com Silva Brito (2019), além das atividades pedagógicas propriamente ditas, o CP participa de todas as programações da escola e se dedica a diversas atividades administrativas e burocráticas, enquanto Garbosa e Papi (2022) identificam até mesmo a administração de pessoal e de recursos financeiros entre as atividades realizadas por coordenadores pedagógicos.

Desse modo, o envolvimento da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional da UniPRF em atividades de administração e logística não é novidade, uma vez que também é constatado em outros contextos, tanto da EPT quanto da EB.

4.2.2.5 Categoria: Articulação, interação e gestão de relações

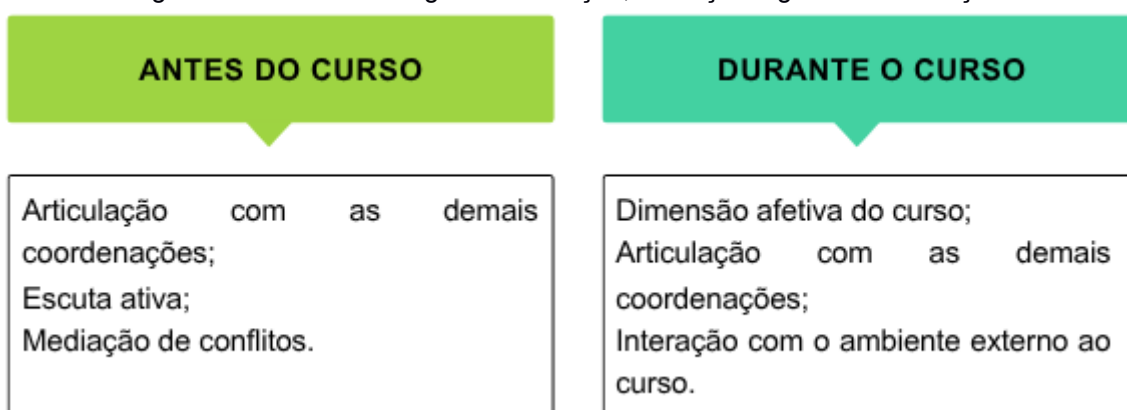
A categoria Articulação, interação e gestão de relações emergiu da análise dos dados nas etapas antes e durante o curso. Seus temas não se enquadraram nas categorias previamente definidas, por isso seus núcleos de significados constituíram uma categoria emergente.

Na etapa anterior ao curso, essa categoria se manifestou englobando os significados e atividades relacionados à articulação com as demais coordenações e à mediação de conflitos.

Apesar do papel do coordenador pedagógico, apontado por Placco, Almeida e Souza (2011), bem como por Libâneo (2018), essa dimensão não se destacou na pesquisa documental. Porém, nos dados constituídos em campo com os coordenadores pedagógicos, essa dimensão articuladora se destaca, não se restringindo a uma atuação de apoio administrativo e assessoramento da direção.

A figura a seguir sintetiza os temas dessa categoria.

Figura 9 - Temas da categoria Articulação, interação e gestão das relações



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

O trabalho conjunto com as demais coordenações do curso, que ocorre antes, durante e depois, envolve a interação constante com as coordenações administrativa e de segurança, a proposição e a análise de riscos, bem como as necessidades para atividades externas. A mediação de conflitos diz respeito à interação do coordenador pedagógico com atores de todas as instâncias da ação educativa, promovendo, sobretudo, uma escuta ativa.

De acordo com Libâneo, cabe ao CP empregar soluções técnicas para “gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola” (Libâneo, 2018, p. 183).

Garbosa e Papi (2022) referem-se ao papel articulador do coordenador pedagógico em torno da construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico. Silva e Brito (2019) evidenciam a função integradora e articuladora do CP, ressaltando a importância de sua atuação junto a alunos, pais, professores e demais trabalhadores da escola. De acordo com Gomes e Raymundo (2023), a articulação promovida pelo CP fortalece a colaboração e o engajamento no

processo educativo.

Entre os achados de sua pesquisa, na relação entre coordenador pedagógico e corpo docente, Arruda (2023) destaca como ponto principal a “diplomacia pedagógica, explicada como a habilidade de ponderar, dialogar e articular, uma expertise para manutenção saudável das relações estabelecidas” (Arruda, 2023, p. 64). No âmbito da presente pesquisa, essa diplomacia mostra-se necessária nas relações da coordenação pedagógica com os diversos grupos, além do corpo docente, como o corpo discente, as demais coordenações, a estrutura organizacional da UniPRF etc.

Na etapa de realização do curso, os temas que emergiram foram a ‘*dimensão afetiva*’ do curso, a articulação com as demais coordenações e com o ‘*ambiente externo ao curso*’.

A dimensão afetiva do curso dialoga com o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem do domínio afetivo (Bloom *et al.*, 1973; Bloom; Krathwohl; Masia, 1979), relacionados às dimensões de atitudes e valores das competências, segundo a compreensão de competência na educação corporativa da PRF (Palhano, 2023).

A educação profissional na PRF não busca apenas que o servidor se aproprie de conteúdo, mas que desenvolva atitudes que externalizem os valores defendidos pela instituição. Nesse sentido, a promoção do ambiente favorável à aprendizagem, pelo coordenador pedagógico, junto a todos os envolvidos, tem grande peso especialmente nos cursos que requerem um ‘*[...] forte desenvolvimento do vínculo afetivo [...]*’ para o alcance de seus objetivos.

A articulação com as demais coordenações faz-se presente em todas as etapas do curso, desde o planejamento, passando pela execução até o encerramento. Durante a execução do curso, essa articulação é crítica, uma vez que as situações que se apresentam demandam tomada de decisão e providências imediatas. As decisões operacionais, limitadas pelos recursos logísticos e pelo pessoal disponível, têm impacto pedagógico e influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, o papel articulador do coordenador pedagógico, defendido por Placco, Almeida e Souza (2011), destaca-se, também, na fala dos participantes da pesquisa.

Segundo as autoras, cabe à coordenação pedagógica uma importante posição de liderança na “articulação dos processos pedagógicos e educativos;

transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 236). Nesse contexto, o papel articulador do coordenador pedagógico diz respeito à instauração e efetivação do trabalho coletivo.

Tratando da EPT, a pesquisa de Coutinho (2016) apontou a expectativa de atuação do coordenador pedagógico como articulador interno com os demais profissionais, na busca pela permanência e pelo êxito dos alunos.

Os cursos de qualificação são realizados na UniPRF para servidores que atuam em todo o país. Além da articulação entre a educação corporativa e as diretorias temáticas, responsáveis pelas diversas áreas de atuação organizacional, o coordenador pedagógico promove também a integração e o fortalecimento do relacionamento com a rede externa, de outros órgãos parceiros, que têm responsabilidades correlatas às áreas de atuação da PRF.

Sobre a articulação com o ambiente externo, Ferreira e Haddad (2019) vinculam diretamente à organização do trabalho pedagógico, como atividade do coordenador pedagógico, a articulação com a família. Nessa mesma linha, Garbosa e Papi (2022) trazem o relacionamento com as famílias e a articulação com a comunidade para a alçada da coordenação pedagógica.

A grande quantidade e diversidade de atividades realizadas pela coordenação pedagógica, constatadas no referencial bibliográfico e na revisão de literatura, repetem-se também nos cursos de qualificação profissional na UniPRF. As atividades foram classificadas em cinco categorias, quatro delas definidas previamente e uma quinta categoria que emergiu na análise do conteúdo: Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, Avaliação institucional de aprendizagem, Formação continuada e desenvolvimento profissional, Apoio administrativo e assessoramento da Direção e Articulação, interação e gestão de relações.

Importa destacar, mais uma vez, que a realização de grande parte das atividades mencionadas ocorre ainda no âmbito da equipe multidisciplinar, nomeada para planejamento do curso, e não na vigência da equipe de coordenação do curso. Notadamente, os coordenadores que participaram da elaboração do projeto pedagógico também integraram a equipe multidisciplinar de planejamento do curso.

Dessa forma, considera-se alcançado o terceiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, analisar como atua a coordenação pedagógica dos cursos de

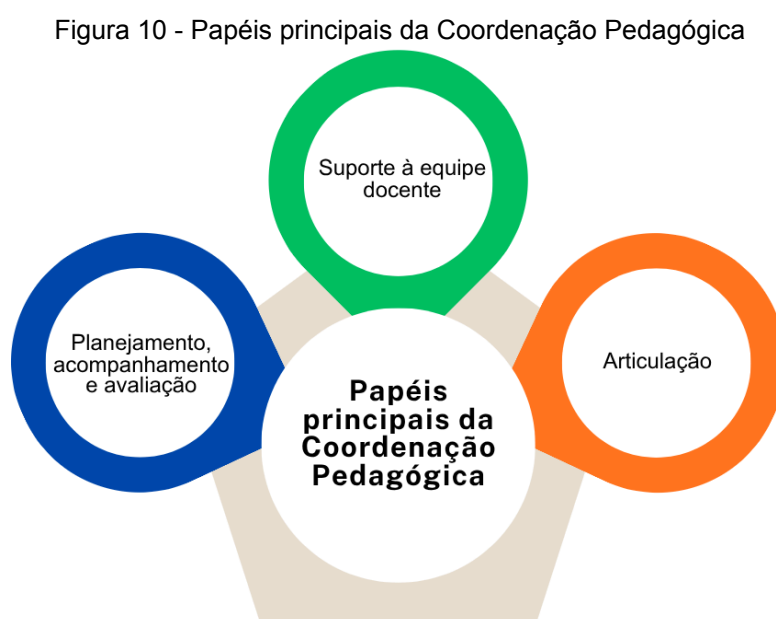
qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos e da fala dos coordenadores, identificando as práticas que possam ser sistematizadas no produto educacional.

Depois de conhecidos o perfil geral dos servidores e as atividades realizadas pela coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional da UniPRF, na seção seguinte, serão analisadas as categorias relativas à compreensão dos participantes sobre os principais papéis desempenhados pela coordenação pedagógica.

4.2.3 Os papéis principais da coordenação pedagógica

Diante de tantas e tão diversas atividades da coordenação pedagógica, atuando nas várias áreas de organização e gestão do processo educativo, a quinta seção do questionário buscou compreender qual seria o principal papel do coordenador pedagógico, sob a ótica dos profissionais que atuaram na função no ano de 2024. A pergunta geradora foi *'Qual o papel principal da coordenação pedagógica, na sua percepção?'*

A figura 10, a seguir, apresenta os três papéis principais da coordenação pedagógica, segundo a percepção dos participantes.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

Quanto às respostas dos participantes, foram identificadas 3 (três) categorias e seus respectivos temas, que guardam correspondência com as categorias definidas a priori e discutidas na seção anterior sobre as atividades realizadas pelo CP. Além do papel principal do CP, os participantes trouxeram opiniões sobre a forma como esse papel deve ser exercido e justificativas quanto à importância ou à forma de exercício desse papel.

4.2.3.1 Categoria: Planejamento, acompanhamento e avaliação

Um dos papéis principais da coordenação pedagógica apontados pelos participantes é sua atuação no planejamento, execução e avaliação do processo de ensino, na análise do desempenho pedagógico dos instrutores, no acompanhamento e análise do engajamento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem, bem como na adequação do QTS às exigências pedagógicas para o desenvolvimento das competências propostas para o curso.

O acompanhamento para que o curso se desenvolva da melhor forma possível inclui, também, a supervisão quanto à aderência das instruções à matriz de fundamentos de Formação da PRF.

A forma de atuação sugerida é *'ajustando e contornando situações não previstas, além do acompanhamento das aulas para a verificação do atingimento dos objetivos'*.

4.2.3.2 Categoria - Suporte à equipe docente

Ao apontar o suporte à equipe docente como principal papel do CP, na percepção dos participantes, cumpre-lhe trabalhar junto com os instrutores, prestar orientações, dar suporte e realizar o acompanhamento pedagógico adequado da equipe de instrução.

A importância desse trabalho do coordenador pedagógico, junto com a equipe de instrutores, é *'para que as aulas dadas sejam as mais proveitosas possível para atingir os objetivos do curso, para que os alunos consigam atingir a competência esperada ao final do curso'*.

A principal forma do coordenador pedagógico dar suporte à equipe de

instrução é assessorando com boas práticas de planejamento educacional e, sobretudo, no desenvolvimento de metodologias ativas que promovam de fato a interação dos alunos.

De acordo com os participantes, as percepções, reflexões e compartilhamento de experiências pessoais e profissionais pelos alunos podem contribuir efetivamente para a construção do conhecimento, ao atribuir significado aos conteúdos abordados e facilitar o alcance dos objetivos educacionais, por isso, o papel principal do coordenador pedagógico é oferecer suporte e acompanhamento à equipe docente, no planejamento educacional, especialmente na escolha de metodologias ativas, que promovam a interação com os alunos.

Nesta categoria insere-se outra função de facilitar a transmissão do conhecimento, também relacionada ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos. Os participantes entendem como relevante o papel do coordenador pedagógico ser um *'facilitador na transmissão do conhecimento'* e *'garantir a excelência e efetividade'* dos processos de ensino e aprendizagem.

A forma como o coordenador pedagógico deve atuar como facilitador da transmissão do conhecimento é colaborando com a exploração contextualizada dos conteúdos das disciplinas, pautados em técnicas de ensino, alinhados à matriz curricular e aos valores da Instituição.

4.2.3.3 Categoria - Articulação

A articulação com intencionalidade formativa dos múltiplos elementos que compõem o processo educativo, também é apontada com papel principal do coordenador pedagógico.

Ao articular os elementos formativos, a forma de atuação do coordenador pedagógico deve ser *'assegurando coerência técnica e metodológica, consistência avaliativa e alinhamento entre os objetivos institucionais e os percursos de aprendizagem'*.

A importância do papel articulador do coordenador pedagógico é justificada pela complexidade de sua atuação. No cenário da formação e qualificação policial, o papel do coordenador pedagógico *'adquire contornos ainda mais exigentes, pois exige integrar saberes operacionais, fundamentos éticos, doutrina institucional e*

prática reflexiva'.

Na perspectiva de Placco, Almeida e Souza (2011; 2012), as múltiplas funções do coordenador pedagógico podem ser condensadas nos papéis articulador, formador e transformador. O papel formador da CP envolve a oferta de condições para que o professor aprofunde sua área específica e a torne objeto de ensino e de aprendizagem, numa formação comprometida com o projeto escolar (objetivos, currículo etc.) e com o desenvolvimento dos próprios professores. O papel articulador diz respeito à instauração e efetivação do trabalho coletivo. O papel transformador passa pelo estímulo à reflexão, à criatividade e à inovação (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Porém, as autoras apontam que o principal papel do coordenador pedagógico é o papel formador, especificamente, a formação continuada dos professores (Placco; Almeida; Souza, 2011; Souza; Placco, 2023).

Para Libâneo (2018), o principal papel da coordenação pedagógica é

[...] a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (Libâneo, 2018, p. 180).

De acordo com o autor, faz parte desse papel o monitoramento sistemático da prática pedagógica dos professores, submetendo essa prática ao processo constante de reflexão (Libâneo, 2018).

A contradição entre os autores é apenas aparente. De acordo com as autoras (Almeida; Souza; Placco, 2016), algumas atribuições do CP têm caráter formativo explícito, enquanto outras são potencialmente formativas, a depender do sentido que lhes for conferido. De acordo com as autoras, orientar o professor na organização de seu trabalho, nas escolhas metodológicas e na seleção de material didático para cada situação de ensino e até observar a atuação do professor em aula são atividades com potencial de contribuir para a formação continuada do professor e coincidem com a ideia de assistência pedagógico-didática a ser prestada pelo coordenador pedagógico aos professores (Libâneo, 2018).

Dessa forma, planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e, especialmente, o suporte à equipe docente, entendidos

como papéis principais do coordenador pedagógico na UniPRF, na percepção dos participantes da pesquisa, indicam uma aproximação da assistência didático-pedagógica (Libâneo, 2018), com potencial impacto na formação dos professores (Almeida; Souza; Placco, 2016), prioridades apontadas pelos autores.

Por outro lado, o papel articulador do coordenador pedagógico (Placco; Almeida; Souza, 2011; Libâneo, 2018), com o objetivo de aperfeiçoar cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem, emergiu na análise do conteúdo da pesquisa de campo, relativo às atividades realizadas pelo CP, e também foi apontado entre seus principais papéis pelos participantes.

A discussão desenvolvida na presente seção atende parcialmente ao quarto objetivo específico da pesquisa, ao identificar os papéis da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF.

4.2.4 Dificuldades e desafios na atuação da coordenação pedagógica

A sexta seção do questionário originou a unidade de contexto sobre as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica. A pergunta geradora foi: *‘Quais as principais dificuldades ao atuar na coordenação pedagógica, na sua percepção?’*

Figura 11 - Dificuldade e desafios da Coordenação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

A figura 11, acima, sintetiza as categorias e os temas que emergiram na análise das respostas dos participantes da pesquisa.

A unidade de contexto gerou 37 (trinta e sete) unidades de registro, classificadas posteriormente em 15 (quinze) temas, que foram catalogados em três categorias: as dificuldades e desafios para a atuação na coordenação pedagógica, as consequências das limitações e as estratégias para o enfrentamento às dificuldades.

4.2.4.1 Categoria - Dificuldades e desafios para a atuação na coordenação pedagógica

A categoria especificamente relacionada às dificuldades e desafios para atuação na coordenação pedagógica na UniPRF agregou 10 (dez) temas, todos relacionados a ausências, excessos ou complexidade de fatores relevantes: Falta de formação, Falta de tempo, Equipe reduzida, Excesso de atribuições, Falta de recursos, Falta de autonomia, Gestão de relações, Falta de clareza nos documentos pedagógicos, Resistência ao planejamento e Complexidade do processo formativo.

- Falta de formação específica, falta de clareza nos documentos e resistência ao planejamento:

Como demonstrou a pesquisa documental, não há exigência de formação ou qualificação específica para atuar como coordenador pedagógico na UniPRF. De acordo com os participantes, uma das maiores dificuldades enfrentadas é *‘a ausência de oferta de capacitação técnica específica aos servidores designados para atuar como coordenadores pedagógicos’*, uma vez que se exige apenas que o servidor faça parte do quadro de instrutores.

Porém, a própria formação dos instrutores também é apontada como uma dificuldade pelos participantes, pois *‘A formação pedagógica dos instrutores da PRF ocorre somente uma vez durante a carreira’*. Ou seja, os participantes consideram a formação do instrutor, que ocorre em evento único, insuficiente para respaldar sua atuação enquanto instrutor e menos ainda para atender às diferentes exigências do papel de coordenador pedagógico.

De acordo com Libâneo (2018, p. 184), as funções do coordenador

pedagógico exigem formação específica, diferente da formação destinada ao professor. Esse entendimento também é compartilhado por Placco, Souza e Almeida (2012, p. 768), pois “[...] o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor; a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica”.

A formação específica para atuar como coordenador pedagógico na Educação Básica é uma exigência normativa prevista na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Ela é defendida pelos estudiosos (Libâneo, 2018), mas ainda não está plenamente efetivada, conforme destacam Diniz e Moraes (2020).

Como apontou o trabalho de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 280), mesmo quando disponível, a formação inicial desse profissional se mostra inadequada, “[...] pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o Brasil, envolve questões da docência e da prática dos professores” e não as especificidades da atuação do coordenador pedagógico.

De forma semelhante, Santana e Martins (2019) constatam que a própria formação inicial em pedagogia é insuficiente para atender às diferentes dimensões da atuação do coordenador pedagógico, ao passo que a formação continuada ainda é episódica e pouco estruturada.

A falta de formação ou formação inicial inadequada também é identificada como dificuldade para a atuação da coordenação pedagógica na pesquisa de Garbosa e Papi (2022),

Conforme constatação da pesquisa documental, a formação específica realizada por dois dos coordenadores participantes não está elencada como curso oferecido regularmente pela UniPRF, demonstrando que a formação para atuar como coordenador pedagógico na UniPRF sofre limitações semelhantes às observadas na Educação Básica, como a ausência ou a inadequação da formação inicial e o caráter aleatório da formação continuada.

A ausência de formação específica relaciona-se com outra dificuldade mencionada na pesquisa, desta feita, quanto à falta de clareza nos documentos pedagógicos. De acordo com os participantes, faltam *‘clareza nos projetos pedagógicos’* e *‘padronização dos documentos afetos à área pedagógica dos cursos’*.

Em relação ao projeto pedagógico, de acordo com a pesquisa documental, a

elaboração é feita por uma equipe multidisciplinar, da qual o coordenador pedagógico também faz parte. Desse modo, o diálogo entre os integrantes da equipe, mediado pelo Setor de Planejamento e Assessoramento Pedagógico, poderia conferir maior clareza ao projeto pedagógico.

Quanto à padronização de documentos, trata-se de uma situação esperada diante do status da educação corporativa como um todo, sem regimento interno, sem regulamento próprio, sem normas orientadoras de acesso, permanência e exclusão do quadro de instrutores, sem formação específica para coordenação pedagógica de ações educativas etc., que, praticamente, inviabilizam um acompanhamento próximo e contínuo da equipe de instrução. A partir da pesquisa documental, compreende-se que os documentos mais comuns da área pedagógica são projetos pedagógicos, planos de disciplina/ensino, planos de aula, fichas de acompanhamento pedagógico, formulários de avaliação etc., disponíveis em modelos padronizados no Sistema Eletrônico de Informações, porém, com finalidades e usos variáveis, conforme o curso e a equipe envolvida.

Desse modo, a falta de padronização e de clareza nos documentos pedagógicos, como o projeto pedagógico, não deixa de guardar relação com outros desafios à atuação do coordenador pedagógico, presentes na pesquisa, como a ausência de formação específica e a insuficiência ou limitação da formação dos instrutores.

A pesquisa de Santos (2020), sobre o papel da coordenação pedagógica na gestão curricular na educação profissional, apresenta a realização de reuniões como essencial para o planejamento, acompanhamento e gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, são organizadas e distribuídas pastas com modelos de documentos a serem utilizados, visando padronizar, organizar e facilitar a atuação das coordenações nos diversos cursos. Além disso, semestralmente os coordenadores participam de treinamentos para o uso adequado dos documentos, contribuindo para a organização da documentação pedagógica (Santos, 2020).

Como se vê, o apontamento da necessidade de padronizar os documentos da área pedagógica encontra lastro na pesquisa e nas práticas da coordenação pedagógica em outros contextos da EPT.

Outro desafio que também se relaciona à ausência de formação é a

resistência a um planejamento pedagógico sistemático, uma vez que o ambiente ainda é caracterizado por *‘práticas instrucionais reativas e pouco integradas’*, ao mesmo tempo que revela as dificuldades dos instrutores em fazer a transposição do planejamento realizado e registrado no plano de aula para a situação didática, ou seja, para as *‘instruções em sala’*.

A resistência ao planejamento sistemático, além da origem relacionada à insuficiência de formação pedagógica dos instrutores, comunica-se com o pouco tempo de convocação e com a ausência de espaço e tempo para a realização de planejamento conjunto da equipe de instrutores e da coordenação pedagógica. Desse modo, a reatividade e a falta de integração passam a caracterizar a prática pedagógica, como os participantes da pesquisa mencionaram.

De modo semelhante, sem maior aprofundamento na questão, a dificuldade dos instrutores operacionalizarem em sala de aula o que foi planejado e documentado no plano de aula pode estar relacionada a diversos fatores que impactam negativamente na correlação entre o planejado e o praticado: ausência dos recursos didáticos necessários ao emprego da metodologia escolhida, pouco tempo disponível, conhecimentos prévios da turma etc.

Garbosa e Papi (2022), ao discorrerem sobre as dificuldades da coordenação pedagógica no atendimento dos professores, relatam a impossibilidade de dar o suporte e o assessoramento necessários, consequência da já mencionada falta de tempo. A relação conflituosa com os professores também é uma dificuldade apontada. Segundo as autoras, os professores resistem a aceitar sugestões da CP, em virtude das dificuldades de manejo com a turma e da ausência de planejamento de suas atividades.

De acordo com Coutinho (2016), a prestação de orientação pelos coordenadores pedagógicos não é isenta de conflitos. Essa relação passa também “[...] pelo reconhecimento dos saberes específicos desse profissional e pela compreensão de que toda ação no contexto de uma instituição de ensino é uma ação com vistas ao aspecto pedagógico” (Coutinho, 2016, p. 73).

- Falta de tempo e de recursos, equipe reduzida e excesso de atribuições:

De acordo com os participantes, o tempo de convocação antes do início do curso é curto para as diversas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico e

por toda a equipe de governança, comprometendo a preparação adequada para o exercício de suas próprias funções. Uma convocação mais longa e antecipada, também dos instrutores, é apontada como necessária até mesmo para a montagem do calendário de aulas (QTS).

Garbosa e Papi (2022) mapearam as principais dificuldades em cada área de atuação do coordenador pedagógico. Com relação à organização do trabalho pedagógico, a principal dificuldade é a falta de tempo para planejar adequadamente a dimensão pedagógica do trabalho, uma vez que o tempo é dedicado ao enfrentamento das urgências do cotidiano e às atividades burocráticas, que tomam muito tempo. Segundo as autoras, essa falta de tempo compromete o suporte do coordenador aos professores, inviabilizando a prestação da necessária assistência didático-pedagógica.

O aumento da convocação específica, seja remota ou presencial, para a atuação tanto da equipe de governança quanto de instrutores, pelo tempo necessário ao planejamento adequado dos cursos na UniPRF, não é uma situação fácil de resolver, uma vez que exige o afastamento dos servidores de suas ocupações laborais rotineiras por muito mais tempo, além de elevar os custos financeiros de cada curso.

O gerenciamento dos recursos didáticos é uma atividade realizada pelo coordenador pedagógico durante o curso, e a falta de recursos foi apontada como uma das principais dificuldades por dois participantes. A escassez de recursos provoca limitações de ordem técnica, impossibilitando a realização de determinadas atividades didáticas.

Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 275), os coordenadores pedagógicos mencionaram que há “[...] muitas dificuldades para realizar seu trabalho por falta de material, pela falta de local apropriado, pela falta de recursos didáticos etc. [...]”. Essas carências revelam condições de trabalho inadequadas, que requerem esforço extra do CP para trabalhar com os poucos recursos disponíveis ou para buscar outros.

Para mitigar a carência de recursos, a equipe multidisciplinar, incluindo o coordenador pedagógico, emprega grande esforço na tentativa de conseguir recursos didáticos adequados à educação profissional do policial. Esse esforço envolve articulação dentro e fora da instituição, com empréstimo de equipamentos,

materiais e espaços, em alguns casos.

A inadequação do tamanho da equipe também é um desafio para a atuação da coordenação pedagógica. A equipe reduzida, quase sempre apenas o próprio coordenador(a) pedagógico(a), agrava o cenário já comprometido pela falta de formação específica, prazo curto e excesso de atribuições do coordenador pedagógico. É necessária a criação ou ampliação de uma equipe de apoio, com pessoal especializado para atendimento às responsabilidades da coordenação pedagógica.

Segundo Libâneo (2018), algumas escolas podem ter apenas um profissional ou uma equipe de coordenadores pedagógicos, organizados por disciplinas. De acordo com a revisão de literatura, na EB prevalece a coordenação pedagógica composta por um único profissional (Garbosa; Papi, 2022; Diniz; Moraes, 2020), enquanto na EPT, a coordenação pedagógica é composta por uma equipe, por vezes, multidisciplinar (Silva; Brito, 2019; Gomes; Raymundo, 2023).

Na UniPRF, por sua vez, a coordenação pedagógica em cada curso é feita por um único servidor, com inúmeras responsabilidades nas diversas áreas de atuação da função, situação essa que se mostra inadequada de acordo com os participantes.

O excesso de atribuições da coordenação pedagógica foi apontado entre as maiores dificuldades, uma vez que é grande o volume de trabalho, configurando uma *'sobrecarga de atribuições inerentes à função'*, especialmente as demandas gerenciais e administrativas do curso.

Placco, Almeida e Souza (2011) apontam o excesso de atribuições do coordenador pedagógico como uma das dificuldades da função. A variedade e o volume de atividades realizadas, tanto na EB quanto na EPT, envolvem o atendimento de demandas da direção, dos professores, dos alunos, dos demais setores escolares e até da comunidade externa (Almeida; Souza; Placco, 2016).

A equipe reduzida, a falta de tempo e o excesso de atribuições são dificuldades intimamente relacionadas. O excesso de demandas que recaem sobre a coordenação pedagógica é constatado tanto na EB quanto na EPT. Grande parte dessa demanda consiste em tarefas burocráticas e rotinas institucionais, como administração de pessoal e de recursos (Garbosa; Papi, 2022), tarefas de caráter administrativo (Silva; Brito, 2019), inclusive de outros setores (Gomes; Raymundo, 2023).

- Complexidade do processo formativo, gestão de relações e falta de autonomia:

A complexidade do processo formativo também foi apontada como grande desafio para a atuação da coordenação pedagógica. Dela, originam-se dificuldades relacionadas desde a *'gestão de inovação das práticas pedagógicas'* até a complexidade da formação em contextos operacionais e o desafio de *'padronizar conceitos, procedimentos e valores'*, que são dimensões de competência, segundo a compreensão da educação corporativa na PRF (Palhano, 2023).

A inovação pedagógica em sala de aula da EPT pode ser entendida como um conjunto de práticas pedagógicas que transformam o ensino em “uma prática social viva” (Pimenta, 2010) e que contribuem para a melhoria da qualidade da EPT.

Inovação pedagógica não é apenas uma alteração, renovação ou reforma no modo de conduzir uma aula. Ela não ocorre por acaso, mas como fruto de decisão que busca sistematicamente por mudança, de forma intencional. De acordo com Castaman, Vieira e Pasqualli (2019, p. 104), a inovação deve ser “[...] deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa”, diante de práticas pedagógicas inadequadas ou ineficazes, que requerem novas formas de atuação.

Conforme as autoras, uma das características principais de uma aula inovadora na EPT é “considerar o estudante como protagonista no processo de construção de conhecimentos” (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019, p. 107) e prover-lhe as condições necessárias para compreender o mundo e agir sobre ele.

A inovação pedagógica não pode ser aleatória e sem objetivos, pelo contrário, deve ser intencional, com planejamento, direcionamento consciente, esforço e persistência, e está sujeita à avaliação, uma vez que tem por objetivo a melhoria da prática educativa (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019).

As autoras discorrem sobre três grupos de tipos de exigências para se planejar a inovação em sala de aula: considerar as necessidades, características (potenciais e limitações) dos alunos; as condições do próprio professor e da escola, em termos de recursos financeiros, temporais e materiais; além dos aspectos da própria situação de ensino-aprendizagem, como conteúdo e objetivos de aprendizagem (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019).

No contexto da qualificação profissional da PRF, as inovações das práticas pedagógicas, além do respeito às características do público, às especificidades do conteúdo e aos objetivos de aprendizagem, passam pela formação do instrutor, pelo domínio de práticas pedagógicas e sua articulação com o mundo do trabalho e pela disponibilidade dos recursos necessários para a construção da aula.

Considerando as outras dificuldades discutidas anteriormente (formação insuficiente do CP e do instrutor, pouco tempo, equipe reduzida e escassez de recursos), é possível compreender o quanto é difícil promover e gerir essas inovações.

Os participantes da pesquisa também trouxeram esclarecimentos e justificativas sobre a complexidade do processo formativo. A dificuldade na *'gestão da complexidade formativa em contextos operacionais'* foi relacionada às características de tecnicidade, sensibilidade e fragmentação do conteúdo em diversas disciplinas e conduzidas por diferentes equipes de instrução. De fato, o exercício das atribuições dos policiais rodoviários federais é complexo, e abarca atividades muito heterogêneas e especializadas (Ribeiro, 2020; Palhano, 2023), constituindo um grande desafio tentar superar a excessiva fragmentação curricular, com conteúdos em diversas áreas de conhecimento (Ribeiro, 2020).

Como exemplo dessa fragmentação, nos sete cursos analisados na pesquisa documental, a média da carga horária foi de 84 horas-aula, distribuídas em 16 dias letivos, ao passo que a média de disciplinas foi de 3 (três) disciplinas diferentes por curso, com dezenas de instrutores em cada curso.

O desafio de padronizar conceitos, procedimentos e valores frente à dinamicidade da instituição, por sua vez, relaciona-se à multiplicidade de unidades da PRF e à formação de diferentes equipes docentes. Não é difícil vislumbrar o motivo da dificuldade apontada pelos participantes: os servidores lotados em diferentes locais do país, convocados para atuar em diversas disciplinas, com experiências pessoais e profissionais distintas, precisam calibrar suas características e bagagens próprias aos limites dos objetivos, do público, do tempo, do local e dos recursos disponíveis no curso, para o desenvolvimento de uma ou mais competências de interesse institucional. A dificuldade para canalizar todas essas potencialidades, respeitadas as limitações, expressa pelos coordenadores pedagógicos ouvidos, é uma constante na literatura educacional (Santana; Martins,

2019).

A dificuldade para manter o equilíbrio entre a teoria e a práxis profissional também contribui para a complexidade do processo formativo.

A articulação entre teoria e prática foi tratada de forma pormenorizada por Ribeiro (2020a). Na concepção dicotômica, teoria e prática são dissociadas ou subordinadas entre si, enquanto na práxis, “[...] teoria e prática caminham de forma unitária, em uma relação de autonomia e dependência mútua” (Ribeiro, 2020a, p. 81).

Em sua pesquisa sobre o curso de formação policial da PRF, Ribeiro (2020a) constatou que a maioria dos docentes participantes guia-se pela práxis, concebendo teoria e prática como unidade indissolúvel. A presente pesquisa com os coordenadores pedagógicos corrobora seus achados até certo ponto e indica a dificuldade do coordenador pedagógico ao trabalhar congregando todos os esforços das equipes e dos meios disponíveis para que essa unidade se manifeste nos cursos de qualificação profissional.

A gestão das relações também foi entendida como tema desafiador. Segundo os participantes, a *‘administração de conflitos entre o corpo docente’* é uma das principais dificuldades enfrentadas ao atuar como coordenador pedagógico.

A gestão de conflitos envolvendo professores, alunos e outros agentes da escola, aplicando soluções técnicas, é atribuição do coordenador pedagógico, a quem cabe, também, desenvolver um clima de cooperação e solidariedade entre os membros e equipes (Libâneo, 2018).

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2011), mediar as relações interpessoais insere-se na dimensão formativa das atribuições do CP. A mediação das relações e dos conflitos é percebida como atribuição do CP tanto por diretores quanto por professores, ao passo que os próprios coordenadores pedagógicos atribuem valor às relações com a direção e com os professores (Placco; Souza; Almeida, 2012). Porém, de acordo com as autoras, da mesma forma que o CP, por vezes, está numa relação hierarquizada com o diretor e com o sistema de ensino, as relações que ele estabelece com os professores, alunos e pais, também são estabelecidas nesses termos:

[...] frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação

mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, e talvez uma falta de confiança e dificuldade de comunicação (Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 279).

Na pesquisa de campo, não foram encontrados elementos para aprofundar o entendimento acerca dos *'conflitos entre o corpo docente'*, se suas origens decorrem da não adesão dos instrutores ao projeto pedagógico do curso, com suas diretrizes e demais elementos, ou da dinâmica interna do próprio grupo. De todo modo, fazer a gestão desses conflitos emergiu como um desafio relevante na atuação da coordenação pedagógica.

Diante de tamanha complexidade, também emergiu o tema da falta de autonomia como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica.

A possibilidade de exercer com autonomia o seu trabalho como coordenador pedagógico contribui para a satisfação pessoal dos profissionais participantes do estudo de Placco, Almeida e Souza (2011).

As autoras, porém, trazem alguns aspectos a serem considerados ao se falar da autonomia da coordenação pedagógica. A maioria dos coordenadores ouvidos foi convidada pelo diretor da escola, estando, portanto, em posição de confiança, com relações marcadas pela gratidão e subserviência (Placco; Souza; Almeida, 2012). Existem também as exigências do próprio sistema de ensino, que se organiza de forma hierárquica em secretarias de educação, diretorias de ensino etc., com forte controle sobre a atuação de todos os profissionais de educação e influência sobre a conduta do coordenador pedagógico (Placco; Souza; Almeida, 2012). No entanto, os coordenadores pedagógicos da UniPRF, ouvidos nesta pesquisa, referiram-se à falta de autonomia.

As razões para a falta de autonomia, guardam semelhanças com as ressalvas feitas por Placco, Souza e Almeida (2012), e podem estar relacionadas a diversos aspectos, porém, não foram desenvolvidas pelos participantes. A pesquisa de Coutinho (2016), por sua vez, concluiu que a ação mediadora do coordenador pedagógico, no contexto específico do IFRN, assume sentidos conflitantes de aceitação e resistência, e as relações desequilibradas de poder impedem a efetivação de avanços nas possibilidades de atuação do CP (Coutinho, 2016, p. 78).

Pelas constatações da pesquisa documental, e pelos demais temas vindos a

lume na pesquisa de campo, podemos apontar como limitadores da autonomia do coordenador pedagógico na UniPRF as seguintes circunstâncias: hierárquicas (previsão legal da política nacional de desenvolvimento de pessoas, pautado numa educação com base em competências, regulamentos da área de pessoal, diretrizes estratégicas da instituição, matriz de fundamentos da formação PRF), coletivas (elaboração do projeto pedagógico com a equipe multidisciplinar, elaboração dos planos de disciplinas com as equipes de instrutores) ou materiais (limitações de tempo, local e recursos didáticos disponíveis).

4.2.4.2 Categoria - Consequências das limitações

A segunda categoria e seus temas dizem respeito às consequências das limitações e dificuldades apontadas.

- Inviabilização do acompanhamento pedagógico da equipe docente:

De acordo com os CP, a ausência de capacitação específica para o coordenador pedagógico, o prazo curto de convocação e a equipe reduzida têm como consequência inviabilizar o *'acompanhamento próximo e contínuo da equipe de instrução'*. Como foi visto nas seções sobre as atividades do coordenador pedagógico, o acompanhamento da equipe de instrução perpassa toda a etapa de planejamento e execução do curso e materializa-se nos temas relacionados à subcategoria Acompanhamento pedagógico e suporte à prática docente: acompanhamento do planejamento didático, suporte ao corpo docente; orientação, revisão e aprovação de planos de ensino e de aula; acompanhamento e supervisão de aulas, entre outros.

- Inviabilização do acompanhamento pedagógico dos alunos:

As limitações de ordem técnica e a escassez de pessoal especializado *'impactam diretamente a disponibilidade e o uso de ferramentas adequadas'* necessárias ao *'acompanhamento contínuo e qualificado da aprendizagem'*. Desta feita, os participantes mencionam as consequências das dificuldades e limitações sobre a subcategoria Acompanhamento pedagógico e suporte aos alunos: frequência, dificuldades e desempenho cognitivo, procedimental e comportamental.

Na falta de tal acompanhamento, corre-se o risco dos participantes viverem situações de aprendizagem sem o suporte adequado dos promotores da ação educativa, ou seja, professores e coordenadores.

Para o acompanhamento de planos de aula, das atividades didático-pedagógicas, do desenvolvimento dos estudantes, das atividades dos professores etc. (Ferreira; Haddad, 2019; Silva; Brito, 2019; Garbosa; Papi, 2022) são necessárias equipes maiores e capacitadas, além de ferramentas e instrumentos adequados, como fichas, diários, formulários e relatórios padronizados e informatizados, conforme apontamentos dos participantes já discutidos anteriormente.

- Instrutores desatualizados:

Os coordenadores ouvidos também indicam como consequência da formação insuficiente e inadequada dos instrutores a desatualização e a atuação em desacordo com orientações institucionais da educação corporativa. Para os participantes, um único evento de formação pedagógica durante toda a carreira do instrutor não é garantia de que ele irá continuar atualizado e em condições de seguir os princípios educacionais da PRF.

A formação continuada dos professores é entendida como papel principal da coordenação pedagógica (Placco; Souza; Almeida, 2011, 2012). Porém, a quantidade de tarefas ligadas à rotina institucional e do setor sobrecarrega a coordenação pedagógica, deixando em segundo plano as funções essencialmente pedagógicas (Schneiders, 2017).

Segundo Coutinho (2016, p. 76), as reuniões pedagógicas constituem-se como “[...] espaços partilhados de discussão entre coordenadores pedagógicos e professores em busca de discutir as questões que emergem da prática”. Porém, não chegam a ser compreendidas ainda como espaço de formação continuada, enfrentando resistência por parte dos professores, confirmando uma dinâmica presente em outros espaços.

A etapa de atualização técnica, pedagógica e doutrinária, discutida na seção de atividades da coordenação pedagógica, e a realização do CAPMF precisam superar o caráter episódico e constituir uma política de formação continuada de instrutores e coordenadores pedagógicos atuantes na UniPRF.

4.2.4.3 Categoria - Estratégias para o enfrentamento das dificuldades

Por fim, a terceira categoria congrega as estratégias para o enfrentamento das dificuldades, tanto implementadas pessoalmente quanto sugeridas como ações institucionalizadas.

- Autoformação do coordenador pedagógico:

A falta de capacitação específica para a atuação como coordenador pedagógico foi enfrentada com a realização de *'estudos por conta própria, acerca de temas pedagógicos e didáticos, incluindo ferramentas tecnológicas'*.

Os CP ouvidos por Placco, Souza e Almeida (2011) também não se sentem seguros e preparados para atuar na função, com base apenas em sua formação inicial, e “[...] buscam cursos e procuram se atualizar por conta própria, embora nem sempre fiquem satisfeitos com os mesmos” (Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 237).

Para mitigar a ausência de preparo da formação inicial para alguns desafios do cotidiano do coordenador pedagógico, a pesquisa de Garbosa e Papi (2022) mencionou “[...] importância do conhecimento prático dos CP mais experientes como fonte de aprendizado, suporte e orientação ao seu trabalho enquanto iniciante” (Garbosa; Papi, 2022, p. 15).

- Formação continuada de instrutores:

Para enfrentar a desatualização dos instrutores, os participantes sugerem a realização de *'capacitação continuada'*. Como foi visto no referencial teórico e na revisão de literatura, a formação continuada de professores é um dos principais papéis da coordenação pedagógica (Placco; Souza; Almeida, 2011, 2012).

Considerando o grande quadro de instrutores, a pesada estrutura e o impacto financeiro considerável para a implantação de um programa de formação continuada com atividades regulares, pode-se discutir algumas alternativas, como a realização na modalidade a distância. Porém, a pesquisa de campo permitiu constatar a realização de evento de formação continuada, atrelado ao curso no qual as equipes de governança e de instrução foram convocadas para atuar. A realização de nivelamento técnico, pedagógico e doutrinário dos instrutores, antes do início do

curso, teve significativos impactos para o desenvolvimento da ação educativa, de acordo com o coordenador pedagógico ouvido.

Ainda em Almeida, Souza e Placco (2016), os participantes da pesquisa apontaram a formação de professores como atividade mais exigente e trabalhosa em sua atuação como coordenadores pedagógicos, demandando tempo, organização e conhecimento para planejar, organizar e realizar satisfatoriamente.

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) concluiu que o coordenador pedagógico, em escolas públicas, tem formação inadequada, excesso de atribuições, baixa remuneração e condições de trabalho limitantes. Segundo as autoras, essas dificuldades fazem com que o papel principal do coordenador pedagógico, a formação continuada, seja secundarizado, em favor da função articuladora. Os participantes da pesquisa apontaram como maiores dificuldades a falta de tempo, pelo excesso de situações emergentes e corriqueiras no cotidiano escolar, falta de material, de local apropriado e de recursos didáticos.

Na pesquisa de Ferreira e Haddad (2019), os coordenadores pedagógicos ouvidos apontaram as adequações curriculares, a formação continuada dos professores, o processo de aprendizagem dos alunos e o conselho de classe como as dificuldades mais frequentes. Na pesquisa de Diniz e Moraes (2022), a dificuldade mais relevante é a formação dos professores em serviço, pois essa atividade é sempre deixada em segundo plano devido às contínuas situações urgentes do cotidiano escolar.

Os coordenadores pedagógicos da UniPRF, ouvidos na presente pesquisa, apontaram como maiores dificuldades em sua atuação categorias relacionadas à ausência e à complexidade. As ausências são: de formação específica do coordenador pedagógico, de tempo para planejamento e preparação das atividades didáticas, de recursos materiais, de clareza nos documentos pedagógicos, de adesão ao planejamento, de equipe pedagógica em tamanho adequado e de autonomia. A complexidade diz respeito ao processo formativo e à gestão das relações, além do excesso de atribuições.

Os participantes apontaram também as consequências das limitações e dificuldades mencionadas, que são a impossibilidade de acompanhar de perto a atuação da equipe docente e a evolução da aprendizagem dos alunos e a desatualização de instrutores.

Por fim, também emergiram duas estratégias de enfrentamento à primeira dificuldade, ou seja, a ausência ou inadequação da formação: a autoformação do coordenador pedagógico, como experiência relatada, e a implantação da formação continuada para instrutores, como sugestão para ação institucional.

A presente seção identificou as dificuldades e desafios da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, contribuindo para a resolução do quarto objetivo específico da pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados e discutidos as categorias e temas relacionados aos saberes necessários ao coordenador pedagógico, que emergiram na análise de conteúdo da pesquisa de campo.

4.2.5 Saberes necessários à Coordenação Pedagógica na UniPRF

A sétima seção do questionário constituiu a unidade de contexto sobre os saberes necessários para atuar como coordenador pedagógico. A pergunta geradora foi: *'Na sua opinião, o que é preciso saber para atuar como coordenador pedagógico?'*

Figura 12 - Saberes necessários à Coordenação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

A figura 12, acima, sintetiza as oito categorias e os temas relacionados aos saberes necessários à atuação do coordenador pedagógico, que serão discutidos em seguida.

A análise dos saberes contribui para a compreensão da atuação da coordenação pedagógica, dando contexto às práticas e aos desafios enfrentados no exercício da função.

Além disso, foram usados como um dos parâmetros na definição do eixo conceitual do produto educacional, imediatamente, e estarão disponíveis como ponto de partida para o aprofundamento da pesquisa e como subsídio para elaboração de proposta de formação específica, inicial e continuada, para os coordenadores pedagógicos na UniPRF, em médio prazo.

As respostas dos participantes deram origem a 8 (oito) categorias e seus respectivos temas: Conhecimentos pedagógicos; Domínio do conteúdo disciplinar; Conhecimento contextual; Conhecimento institucional e normativo; Habilidades gerenciais e organizacionais; Relações interpessoais; e Outros saberes e Outras exigências.

4.2.5.1 Categoria - Conhecimentos pedagógicos

A categoria conhecimentos pedagógicos congrega diversos temas referenciados pelos participantes.

Dentre esses conhecimentos, o planejamento de ensino foi um dos mais apontados, incluindo o apoio aos instrutores nas escolhas didáticas. Os participantes também identificaram uma série de saberes pedagógicos classificados como estruturantes: currículo por competência, interdisciplinaridade e gestão de projetos educacionais.

A psicologia do desenvolvimento e as teorias pedagógicas, além de métodos de avaliação, também figuram entre os conhecimentos pedagógicos necessários à atuação do coordenador. De acordo com os participantes, os conhecimentos pedagógicos exigidos do coordenador pedagógico são necessários para que ele possa, de fato, *'contribuir de forma efetiva para o aperfeiçoamento do processo pedagógico'*.

Grande parte dos saberes pedagógicos mencionados refere-se a conhecimentos didáticos, metodológicos e de técnicas de ensino. As unidades de registro referem-se à metodologia educacional, com estratégias que favoreçam a *'aprendizagem significativa'*, especificamente, na perspectiva da *'educação de adultos'*.

Ainda nessa categoria, o domínio de *'técnicas de ensino'* propriamente ditas também foi apontado, com especial destaque às chamadas *'metodologias ativas'*.

Libâneo (2018) elenca uma série de competências profissionais requeridas do coordenador pedagógico para atuação em cada área de organização e gestão escolar. Na área da organização e do desenvolvimento do ensino, espera-se que o CP seja capaz de prover aos professores a capacitação em metodologias e procedimentos específicos das disciplinas, gestão de classe, diagnóstico de dificuldades, avaliação de aprendizagem etc.

Em consonância com a PNDP, os marcos referenciais da educação corporativa frequentemente referenciam o emprego de metodologias ativas, aprendizagem significativa e educação de adultos entre os fundamentos de suas práticas (Freire; Dandolini, 2020; PRF, 2023; UniPRF, 2024a, 2024g). Desse modo, os participantes ouvidos reputam necessário que o coordenador pedagógico domine e mobilize tais conhecimentos em prol da boa execução do curso, num evidente alinhamento do discurso dos servidores com as diretrizes institucionais positivadas nos documentos.

4.2.5.2 *Categorias - Conteúdo disciplinar e conhecimento contextual*

Uma das características levantadas dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa foi o pertencimento ou não ao quadro de instrutores da disciplina estruturante do curso que coordenou, com a ampla maioria sendo docente da principal disciplina do curso.

Nesse sentido, o domínio do conteúdo curricular também figura entre os saberes necessários para atuar na coordenação pedagógica.

Os CP expressaram a necessidade do coordenador pedagógico ter *'conhecimento do conteúdo'*, ter bastante *'conhecimento da disciplina principal'* e estar atualizado quanto às *'inovações da disciplina'* que norteiam o curso. Para além

do conhecimento, recomendam que o *'coordenador pedagógico tenha experiência na temática relacionada ao curso'*.

De acordo com os participantes, a experiência profissional na temática objeto do curso justifica-se porque *'essa vivência amplia sua capacidade de oferecer contribuições assertivas e contextualizadas'*, qualificando o planejamento pedagógico do curso *'tornando o processo formativo mais próximo da realidade profissional dos discentes'*.

Desse modo, apesar dos saberes da coordenação pedagógica serem diferentes dos saberes necessários à docência (Placco; Souza; Almeida, 2011), para uma boa atuação em prol do processo de ensino e aprendizagem, na visão dos participantes, é necessário que o coordenador pedagógico também tenha conhecimento teórico e vivências na área de conhecimento do curso.

Por outro lado, o domínio do conteúdo curricular também vai impactar diretamente outra exigência apontada pelos participantes, que é a necessidade do coordenador pedagógico ter legitimidade perante o grupo de instrutores.

Nesse mesmo sentido, os participantes referem-se ao conhecimento contextual, do curso específico, necessário para o sucesso do trabalho do coordenador pedagógico. Dessa forma, também é necessário o *'conhecimento aprofundado do projeto pedagógico, em especial, da competência a ser desenvolvida e do perfil desejado do egresso'*.

Considerando a forma de realização dos cursos de qualificação na UniPRF, a estratégia para garantir que o coordenador pedagógico tenha conhecimento aprofundado dos aspectos relacionados ao contexto do curso específico é a sua participação efetiva na equipe multidisciplinar, responsável pela concepção e planejamento da execução do curso. A análise do perfil dos CP participantes da pesquisa permitiu constatar que a maioria dos CP respondentes participou da equipe multidisciplinar, corroborando a importância do conhecimento contextual em relação ao curso específico no qual atuaram.

De acordo com Santos (2020), na EPT o CP tem um papel de mediador entre o currículo e os professores, sendo um agente da conexão entre o projeto e os diversos participantes do processo educativo.

Considerando que o currículo "[...] além de ser um conglomerado cultural organizado, cria uma cultura social, política e técnica" (Santos, 2020, p. 36), o

conhecimento sobre as justificativas para a realização do curso, o retorno institucional e social visados com sua realização, as decisões tomadas além, é claro, da competência buscada e o perfil do profissional ao final do curso estão entre os saberes exigidos do CP, de acordo com os participantes da pesquisa.

4.2.5.3 Categoria - Conhecimento institucional e normativo

O conhecimento das normas institucionais também é um saber essencial ao coordenador pedagógico. Os participantes mencionaram a doutrina da PRF, oficializada na matriz de fundamentos da formação, além dos marcos operacionais da carreira policial.

Pelo contexto da pesquisa e pelo *corpus* da análise de conteúdo, a doutrina é compreendida aqui como os princípios que orientam a educação corporativa da PRF como um todo, em especial, aqueles contidos na Matriz de Fundamentos da Formação (PRF, 2024c): princípios constitucionais, especialmente, a dignidade da pessoa humana; dedicação ao serviço público; e integridade, manifesta no respeito aos princípios da administração pública brasileira (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência), mesmo em circunstâncias adversas.

Os marcos operacionais da atividade policial, no contexto da PRF, são aqui entendidos como atos legais, regulamentares ou normativos expedidos para regular de alguma maneira a forma de atuação policial, com impacto direto sobre o comportamento do servidor em sua interação com a sociedade. Entre os marcos externos, podem ser citados a Lei nº 13.060, de 22 de dezembro de 2014, que disciplina o uso de instrumentos de menor potencial ofensivo pelos agentes de segurança pública em todo o território nacional, o Decreto nº 12.341, de 23 de dezembro de 2024, que a regulamenta; a Súmula Vinculante nº 11, de 13 de agosto de 2008, que versa sobre a excepcionalidade do uso de algemas, entre outros.

Entre os marcos operacionais internos encontram-se os diversos manuais de procedimentos, como o Manual de resposta às pessoas em crise de saúde mental (M-103), Manual de enfrentamento aos crimes contra os Direitos Humanos (M-102), Manual da doutrina e princípios da abordagem policial (M-101), Manual de Fiscalização do Transporte de Passageiros (M-099), Manual de gerenciamento de crise (M-091), Manual de atendimento de ocorrências policiais (M-069), Manual de

condução veicular policial (M-066), Manual de atuação em eventos de peregrinação (M-065), Manual operações aéreas (M-048), Manual de fiscalização de velocidade (M-004), e muitos outros, editados e publicados para cumprimento por todos os servidores da Polícia Rodoviária Federal.

O conhecimento da legislação da educação pública também foi apontado como necessário ao coordenador pedagógico. No referencial teórico é possível encontrar alguns tópicos de interesse do coordenador pedagógico, na perspectiva mencionada pelos participantes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seus princípios e objetivos, a organização, os níveis e as modalidades de educação; a Educação Profissional Tecnológica, sua regulamentação e sua realização em espaços não escolares; a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP); a formação e a qualificação de servidores públicos estruturada sob a forma de educação corporativa nas escolas de governo e outros.

Recorrendo mais uma vez à Matriz de Fundamentos da Formação da PRF, os projetos pedagógicos de cursos devem guiar-se pelos seguintes princípios: reconhecimento da complexidade das realidades profissionais, protagonismo do policial na aprendizagem, abordagem reflexiva e dinâmica na formação, transdisciplinaridade na educação, processo participativo e dialógico, valorização de competências e capacidades decisórias, transparência e avaliação contínua, ética e convivência profissional, promoção de diversidade e inclusão (PRF, 2024c, p. 39-40).

Ainda como conhecimento institucional, o coordenador pedagógico precisa ter conhecimento da área de ensino. Ou seja, conhecer a estrutura, as responsabilidades e a relação entre as unidades da UniPRF e a equipe de governança, bem como a articulação entre as coordenações técnicas, a coordenação pedagógica e as equipes de apoio dos cursos.

Esses são saberes institucionais e normativos que, de acordo com a pesquisa de campo, são necessários para a atuação do coordenador pedagógico.

4.2.5.4 Categoria - Habilidades gerenciais e organizacionais

A categoria Habilidades Gerenciais também foi amplamente mencionada entre os saberes necessários ao coordenador pedagógico. As unidades de registro trouxeram os temas: habilidades gerenciais, liderança, leitura de contexto,

reconhecimento e valorização de saberes diferentes, articulação entre áreas técnicas distintas, que confluem na capacidade de implementar práticas educativas eficazes, além de habilidades organizacionais e até de gestão documental.

As habilidades gerenciais são essenciais para que o coordenador pedagógico consiga articular todos os setores e atores em prol da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Esse papel articulador aparece com destaque nas funções do coordenador pedagógico, tanto na EB quanto na EPT (Silva; Brito, 2019; Garbosa; Papi, 2022; Gomes; Raymundo, 2023).

Pereira (2014), ao discutir as atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio, chegou a um quadro de seis competências gerenciais necessárias ao CP na educação profissional: planejamento e organização, capacidade analítica, comunicação, negociação, gerenciamento de projetos e relacionamento interpessoal (Pereira, 2014, p. 70-72).

Leitura de cenário, reconhecimento e valorização de diferentes saberes são necessários para a adequada articulação entre as diversas áreas e atores do processo formativo, sejam as diferentes disciplinas, sejam as diferentes coordenações ou mesmo a rede externa de apoio ou de prática profissional.

A liderança emerge como o núcleo de sentido mais mencionado na categoria. O espírito de liderança e o agir como articulador do grupo estão entre as muitas qualidades do bom coordenador pedagógico, elencadas pelos participantes ouvidos por Placco, Souza e Almeida (2011).

A pesquisa de Miranda (2021) investiga a coordenação pedagógica numa escola de educação profissional, especialmente sob a perspectiva do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, considerando três aspectos: a gestão, a liderança e o acompanhamento pedagógico, com o objetivo de analisar o sistema de acompanhamento pedagógico. Segundo a autora, o papel de líder na gestão democrática visa “[...] garantir a participação e cooperação de todos os participantes da escola, na busca de um ambiente educativo e de aprendizagem orientado por elevadas expectativas, definidas em conjunto e amplamente divulgadas” (Miranda, 2021, p. 61).

Os achados da pesquisa de Miranda (2021) exemplificam a ocorrência de uma liderança pedagógica compartilhada, manifestada com a realização de jornadas

pedagógicas, planejamentos semanais, reuniões segmentadas e gerais, bem como pela presença de uma cultura de escuta e decisões coletivas.

4.2.5.5 Categoria - *Relações interpessoais*

As relações interpessoais também podem ser compreendidas entre as habilidades gerenciais. Porém, o volume de menções e de temas justificam uma discussão em separado: *'relações interpessoais'*, *'bom relacionamento interpessoal'*, *'gestão de pessoas'*, *'trabalho em equipe'*, *'gestão de equipe'*, capacidade de *'gerenciar conflitos'*, *'mediação'* e *'escuta qualificada'*.

Para Placco, Souza e Almeida (2011), a mediação das relações interpessoais está presente ao mesmo tempo nas dimensões formadoras e articuladoras da atuação do coordenador pedagógico.

Entre as características da concepção de organização e gestão escolar democrático-participativa está a “valorização tanto das tarefas quanto das relações interpessoais” (Libâneo, 2018, p. 105), pois um de seus princípios é as “relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns” (Libâneo, 2018, p. 122). Nesse sentido, são atribuições específicas do coordenador pedagógico exercer a liderança no modelo democrático-participativo, criar e desenvolver um clima de trabalho participativo entre todos os membros da equipe e fazer a gestão das relações interpessoais, aplicando soluções técnicas, inclusive na mediação de conflitos entre os diversos atores do ambiente educacional (Libâneo, 2018, 182-183).

As relações interpessoais em todas as direções - coordenadores e coordenadores, coordenadores e professores, professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos e outros membros das equipes - estão sujeitas a ruídos e conflitos, e espera-se do coordenador pedagógico a expertise para mediá-las sempre que necessário, para evitar consequências que comprometam o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Garbosa e Papi (2022) constatou que a relação conflituosa com os professores está entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos iniciantes, reforçando a importância desses saberes para o exercício da função.

A pesquisa de Arruda (2023), já referida anteriormente, destaca a habilidade de ponderar, dialogar e articular como características necessárias ao coordenador pedagógico em sua relação com os professores, extensível a todos os demais atores, num exercício constante de *'diplomacia pedagógica'*, habilidade indispensável ao coordenador pedagógico.

4.2.5.6 Categoria - Outros saberes

Essa categoria contém os temas *'metodologia científica'* e *'noções de segurança'*, considerados relevantes para o coordenador pedagógico pelos participantes.

A metodologia ou método científico é um conjunto de processos e técnicas que visam à produção de conhecimento de forma sistemática, rigorosa e verificável, de forma que os resultados e conclusões sejam considerados válidos e confiáveis.

Em geral, a metodologia científica segue as etapas de observação, formulação de perguntas ou identificação de problemas, elaboração de hipóteses, experimentação e coleta de dados, análise dos dados, conclusão (com ou sem generalização) e divulgação (Gil, 2008; 2017; Marconi; Lakatos, 2003).

O emprego da metodologia científica nos projetos e pesquisas educacionais é importante porque garante a validade e confiabilidade do conhecimento produzido, a objetividade do método reduz os vieses dos envolvidos, permite que o estudo seja reproduzido por outros pesquisadores e contribui para o avanço do conhecimento acumulado (Lüdke; André, 2012).

Na atuação da coordenação pedagógica é importante que o voluntarismo seja superado e os procedimentos adotados sejam adotados no conhecimento científico acumulado sobre os temas.

O coordenador pedagógico também precisa ter noções de segurança na instrução, especialmente nos cursos cuja estrutura de governança não dispõe de uma coordenação técnica de segurança.

A principal ação nesse sentido é acompanhar o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem e identificar as situações que possam trazer risco de dano ao pessoal envolvido ou ao material utilizado e sugerir, com base no relatório de análise de riscos, as correções necessárias para a garantia da segurança. O

acompanhamento das atividades de maior risco, verificando a adoção das medidas mitigadoras, também se inscreve entre as responsabilidades da coordenação de segurança.

Desse modo, o coordenador pedagógico, além de atuar de forma articulada com a coordenação de segurança, deve conhecer a metodologia de análise de risco e de segurança na instrução.

4.2.5.7 Categoria - Outras exigências

Essa categoria agrega uma série de temas apontados pelos participantes, como necessários ao coordenador pedagógico: capacitação e atualização pedagógica, experiência no ensino, afinidade com a área de coordenação pedagógica, familiaridade com inovações tecnológicas e criatividade, além de legitimidade para a função perante o grupo de instrutores.

Dada a sua posição de liderança na condução dos processos de ensino e aprendizagem, além da assessoria didático-pedagógica aos professores, é razoável esperar que o próprio coordenador pedagógico tenha experiência como docente e se mantenha atualizado e tenha afinidade com a área de coordenação. Uma vez que, como visto anteriormente, a capacitação dos próprios coordenadores pedagógicos é considerada deficitária.

A familiaridade com inovações tecnológicas e a criatividade são características necessárias ao assessoramento dos professores nas escolhas metodológicas, na solução de limitações logísticas e no aperfeiçoamento de procedimentos.

A respeito da legitimidade, segundo Placco, Souza e Almeida (2012), pelo menos dois fatores atrapalham a legitimação da atuação do CP. Em alguns casos, a ocupação da função de CP por um professor dificulta a sua aceitação perante os antigos pares (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 764). Por outro lado, o sistema de ensino e a própria gestão local, ao limitar o alcance dos encaminhamentos e decisões do CP, também concorrem para fragilizar essa legitimidade (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 769). As autoras, e um painel de especialistas ouvidos, propõem que a legitimação da função do CP passa pela definição de suas atribuições privativas e de sua formação, com reflexos sobre a identidade e o reconhecimento

da importância desse profissional para a educação (Placco; Almeida; Souza, 2011).

A pesquisa de Schneiders (2017) concluiu que a atuação da coordenação pedagógica é entendida como um “trabalho meramente operacional, de organização da rotina acadêmica e institucional e de atendimento às demandas administrativas” (Schneiders, 2017, p. 190) e que ainda há longo caminho para que suas ações pedagógicas sejam de fato legitimadas perante todos os atores e grupos da comunidade escolar.

Buarque (2017, p. 54), por sua vez, em sua pesquisa sobre a coordenação pedagógica numa instituição da RFECT, constata que, embora alguns fenômenos específicos legitimem o papel articulador, formador e transformador na coordenação dos processos pedagógicos, ainda não há o reconhecimento institucional dessa importância.

Na UniPRF, apesar de poucas indicações, essa legitimidade pode estar relacionada ao conjunto de características e saberes apontados como necessários ao exercício da coordenação. Ou seja, o grupo de instrutores irá considerar legítima a liderança de um coordenador pedagógico que tenha: conhecimentos pedagógicos, incluindo didática, metodologia e técnicas de ensino; domínio do conteúdo curricular; conhecimento do contexto de concepção, planejamento e realização do curso; conhecimento da instituição e de suas normas; habilidades gerenciais; boa gestão de relações interpessoais, além das outras características mencionadas acima.

Um dos participantes sintetiza a magnitude da função e suas responsabilidades ao mencionar que os saberes exigidos para o seu exercício requerem uma longa resposta.

De forma sintética, os saberes necessários à atuação do coordenador pedagógico, os participantes apontaram as categorias conhecimentos pedagógicos, incluindo didática, metodologia e técnicas de ensino, conhecimento contextual, institucional e normativo, conteúdo disciplinar, habilidades gerenciais e organizacionais, incluindo relações interpessoais, além de uma série de outras características pessoais e profissionais, como experiência no ensino, criatividade, metodologia científica e legitimidade perante a equipe.

Tardif (2000) denomina epistemologia da prática profissional o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). De

acordo com Placco, Souza e Almeida (2011), para o pleno exercício da função do coordenador pedagógico em todas as suas dimensões, são requeridos saberes específicos, baseados nos saberes da docência, mas que vão além deles, indicando a necessidade de novas aprendizagens, tanto para o professor como para o coordenador.

As autoras destacam que o coordenador pedagógico deve dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais, mobilizar saberes práticos desenvolvidos na experiência cotidiana, além de ser capaz de articular os diferentes tipos de saberes (Placco; Souza; Almeida, 2011).

Os CP ouvidos na pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011) apontaram características pessoais e profissionais, exigidas para o exercício da função, que se aproximam bastante das múltiplas atribuições e atividades realizadas e que encontraram eco nas palavras dos coordenadores pedagógicos da UniPRF, ouvidos na presente pesquisa:

[...] compromisso ético com a humanização, com um mundo mais justo; compromisso com a formação de professores que deve refletir no trabalho que desenvolvem com os alunos; gostar do que faz; ter didática; ter passado por uma sala de aula para conhecer a realidade; conhecer a legislação e a literatura pedagógica sobre coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de condução de grupo; possuir certo grau de liderança; manter bom relacionamento com os professores; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; acreditar no trabalho em grupo; saber avaliar e saber dar devolutiva, sem prejudicar e magoar; planejar e avaliar o trabalho, tarefa complicada e muito difícil (Placco; Souza; Almeida, 2011, p. 259-260).

De acordo com Santana e Martins (2019), os saberes profissionais dos coordenadores pedagógicos são plurais, relacionam-se aos saberes docentes, mas não se limitam a eles, e também são desenvolvidos ao longo das trajetórias pré-profissionais e profissionais de cada um. A revisão de literatura feita pelas autoras revela que a construção de saberes na coordenação pedagógica ocorre principalmente ao longo da carreira, por meio da valorização da experiência e da troca entre pares. Desse modo, os estudos também indicam que a dimensão temporal no exercício da função contribui diretamente para uma maior segurança na atuação do profissional.

De modo semelhante, conforme se percebe ao longo desta seção, os participantes da pesquisa elencam, além dos saberes, diversas características

pessoais necessárias à atuação como coordenador pedagógico nos cursos de qualificação profissional na UniPRF. Saberes e qualidades que não podem ser adquiridos em evento único, de formação de instrutores ou de coordenadores, por exemplo, mas que são construídos ao longo da vida dos participantes.

Por fim, com a discussão trazida na presente seção, está integralmente satisfeito o quarto objetivo específico da pesquisa, ao identificar os saberes necessários à coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, de acordo com os próprios coordenadores.

A seção a seguir discutirá as categorias surgidas a partir dos temas considerados relevantes em um guia de orientações para a coordenação pedagógica, na opinião dos participantes.

4.2.6 Temas para um Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica

A oitava seção do instrumento de coleta de dados em campo versa sobre a elaboração de um guia com orientações para a atuação da coordenação pedagógica nos cursos de atualização da UniPRF, como produto educacional, fruto da pesquisa em andamento.

Foram feitas duas perguntas geradoras: *‘O que você acha da disponibilização de um manual/guia de orientações para a atuação da coordenação pedagógica?’* e *‘Na sua opinião, quais os assuntos essenciais para se tratar num manual/guia de orientações para a atuação da coordenação pedagógica?’*

À primeira pergunta, todos responderam que era necessário, ou seja, a ideia de ter um documento orientador da atuação da coordenação pedagógica foi aceita unanimemente.

Na segunda pergunta, a unidade de contexto sobre os assuntos essenciais que um manual de orientações para a coordenação pedagógica deveria conter, foram identificados treze temas organizados em quatro categorias, nas respostas dos participantes: Preparação para a função, Conhecimentos pedagógicos, Conhecimentos gerais e Operacionalização do manual.

A convergência de opiniões quanto à necessidade de um documento norteador evidencia uma lacuna institucional por diretrizes claras que balizem a atuação da coordenação pedagógica. Essa demanda por sistematização reflete-se

na diversidade dos temas elencados, os quais sugerem que o papel do coordenador transita entre a fundamentação teórica e a prática administrativa.

A figura 13, a seguir, exhibe as categorias e temas que emergiram nas unidades de contexto sobre os assuntos essenciais do manual de orientações para a coordenação pedagógica, segundo os participantes da pesquisa.

Figura 13 - Categorias e temas para o manual de orientações da Coordenação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

4.2.6.1 Categoria - Preparação para a função

Na categoria preparação para função, emergiram dois temas: Papéis, funções, atribuições do CP e Sugestão de capacitação.

- Papéis, funções e atribuições do CP:

Entre os temas mais recorrentes da categoria está a recomendação de uma definição clara e objetiva do papel, das funções e das atribuições do coordenador pedagógico. De acordo com os participantes, o conhecimento sobre o papel e as funções estão entre as principais necessidades do CP.

O excesso de atribuições e a diversidade de papéis do coordenador pedagógico, que levam a confusões e inversões sobre quais sejam os papéis prioritários e secundários do CP, são temas bem documentados na literatura (Placco;

Almeida; Souza, 2011). O excesso de atribuições também leva à indefinição e ao desconhecimento do que cabe ou não cabe ao coordenador pedagógico, sobrecarregando-o com tarefas, muitas vezes, alheias à sua atuação.

Essas definições devem originar-se tanto das normas internas quanto da literatura educacional e das experiências e expectativas dos próprios coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, a definição clara sobre papel, funções e atribuições do coordenador pedagógico no Guia de Orientações da Coordenação Pedagógica foi considerada essencial pelos participantes da pesquisa.

- Sugestão de capacitação:

Ainda, em relação à preparação para a função, os participantes sugeriram também a indicação de *'cursos e capacitações de escolas de governo, voltados à área de educação'*.

A ausência de formação específica para atuar como CP foi apontada entre as principais dificuldades para a sua atuação, e a inexistência de uma trilha de aprendizagem vinculada à trajetória profissional do servidor que atua na educação corporativa levou os participantes a solicitarem a indicação de cursos ofertados fora da UniPRF.

Na Escola Virtual, mantida pela ENAP, por exemplo, são ofertados 53 (cinquenta e três) cursos classificados na área de Educação e Docência, alguns organizados em programas específicos como o de Gestores de Educação Corporativa. A parte I do programa contém os cursos de Fundamentos e metodologia da educação corporativa, Design instrucional para nativos e imigrantes digitais, Gestão de projetos educacionais, Desenvolvimento de objetivos e atividades de aprendizagem, Ambientes digitais de aprendizagem e Avaliação em processos de aprendizagem e modelos de *feedback*. A parte II do programa é composta pelos cursos Liderança e gestão de equipes, Aprendizagem organizacional de programas de aprendizagem, Inovações em tecnologia educacional, Estratégias e metodologias ativas, Estilos de aprendizagem, Desenho instrucional para soluções de capacitações presenciais e Noções de Direitos Autorais.

A oferta de cursos externos, sejam independentes ou organizados em programas, não são suficientes para a formação do CP da UniPRF, uma vez que,

muitos dos saberes elencados como essenciais não serão contemplados nesses programas. Nesse sentido, não deixa de ser coerente com as necessidades e dificuldades apontadas pelos CP a instauração de um programa de formação de coordenadores pedagógicos, que articule eventos e cursos externos com eventos internos, que atendam às demandas específicas da instituição, aos moldes de um programa ou trilha de desenvolvimento para docentes e coordenadores pedagógicos e outros profissionais que venham a atuar na educação corporativa.

4.2.6.2 Categoria - Conhecimentos pedagógicos

- Planejamento pedagógico e curricular:

Na categoria conhecimentos pedagógicos, o tema mais abrangente foram os conhecimentos relativos ao planejamento pedagógico e curricular.

Nesse tema, os participantes mencionaram *'diretrizes para o planejamento'* e *'fundamentos pedagógicos'* no paradigma da *'formação por competência'*, inicialmente mobilizados na elaboração do *'projeto pedagógico'* e da competência de cada disciplina.

Ainda no âmbito do planejamento, a organização curricular e a estruturação didática também foram apontadas, destacando a necessidade de orientações sobre *'trilhas formativas'*, *'eixos temáticos'*, *'integração entre disciplinas'* e *'carga horária'*.

Quanto ao planejamento de instruções, as aulas propriamente ditas, os temas mencionados foram a *'integração entre teoria e prática'* e o *'equilíbrio entre teoria e práxis profissional'*. Além disso, os participantes sugeriram a inclusão de modelos de planejamento integrado, para uma abordagem interdisciplinar, para a realização de oficinas imersivas e outras *'práticas supervisionadas com foco na atuação do policial'*, a serem executadas conforme os princípios da educação para o desenvolvimento de competências, consubstanciados em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências (Palhano, 2023).

- Avaliação:

A avaliação, enquanto área de atuação específica da coordenação pedagógica, também foi apontada como essencial no manual de orientações. Os participantes trouxeram falas relacionadas ao tema, começando pelas finalidades e

formas de avaliação em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, passando pela avaliação de aprendizagem dos tipos '*diagnóstica, formativa e somativa*', incluindo a definição dos critérios de avaliação e seus respectivos indicadores e dos instrumentos e ferramentas a serem utilizados. Também foram mencionadas as necessidades do estabelecimento de rotina de '*monitoramento da aprendizagem*', acompanhamento pedagógico individual e coletivo, além de '*protocolos para retroalimentação pedagógica*', ou seja, a correção de rumos durante a ação educativa ou posteriormente, em edições futuras.

A avaliação das instruções também emerge como tema nessa categoria. Conforme discussão realizada na seção específica (4.2.2.2), a avaliação da instrução leva em conta os aspectos objetivos, conteúdo e metodologia, entre outros.

É importante pontuar que os temas relacionados à categoria avaliação devem ser compreendidos dentro do paradigma da formação por competência, conforme também foi discutido anteriormente.

- Gestão pedagógica e geral:

O terceiro tema da categoria refere-se à gestão pedagógica, ou seja, como a coordenação pedagógica deve atuar, articulando as diversas equipes e atores, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

As sugestões sobre gestão pedagógica incluem '*orientações de gestão em geral*', '*gestão de equipe docente*', '*gestão de corpo discente*', '*mediação pedagógica*', além dos '*aspectos de comunicação*' e '*resolução de conflitos no ambiente educacional*', valorizando a '*liderança pedagógica*' do processo. De acordo com os participantes, essas são formas de assegurar que as ações pedagógicas adiram aos princípios e às bases que norteiam a educação na PRF.

Um dos participantes sugere, ainda, que o produto educacional inclua a '*formação continuada de instrutores*'.

Alguns temas da categoria conhecimentos pedagógicos, considerados assuntos essenciais pelos coordenadores pedagógicos, em certa medida, extrapolam os objetivos do manual de orientações da coordenação pedagógica como produto educacional. Muitos dos assuntos mencionados requerem estudo aprofundado e diálogo para a adequada apropriação. São conhecimentos essenciais

na formação prévia do CP, antes da sua efetiva atuação. Algumas formas de aplicação desses conhecimentos podem figurar no manual, mas sua extensão não permite que sejam o objeto do produto educacional, considerando sua tipologia, finalidade e demais características.

4.2.6.3 Categoria - Conhecimentos gerais

- Relatórios, Normas do ensino e Ética:

Além da preparação anterior e dos conhecimentos pedagógicos, propriamente ditos, os participantes consideraram essenciais no manual de coordenação pedagógica alguns conhecimentos gerais, porém relacionados à área.

Nessa categoria, o tema relatório recebe destaque. O preenchimento de relatórios e atas pedagógicas, em modelos padronizados, é apontado como forma de *'prestação de contas educacional'*, além de permitir a produção de *'memoriais de aprendizagem institucional'* e a análise de dados educacionais.

As normas aplicáveis ao ensino também figuram como tema nesta categoria. Os participantes sugerem a inclusão da legislação educacional e dos normativos institucionais, com o detalhamento dos dispositivos norteadores da formação profissional na PRF, a exemplo da Matriz de Fundamentos da Formação.

O tema ética também emerge na categoria de conhecimentos gerais. Porém, trata-se de uma ética qualificada, específica do âmbito educacional. Os participantes sugerem que no manual de orientações da coordenação pedagógica é essencial o conteúdo sobre ética educacional, tratando de *'sigilo e proteção de dados educacionais'*, *'uso seguro das informações formativas'* e *'limites da exposição dos alunos no processo de ensino-aprendizagem'*.

4.2.6.4 Categoria - Operacionalização do manual

A quarta categoria agrega os pontos essenciais, indicados pelos participantes, que dizem respeito à concepção e estruturação do manual de orientações da coordenação pedagógica. Os cinco temas presentes, na percepção dos participantes, contribuem para a qualificação da gestão pedagógica: estruturação do manual em marcos temporais, exemplo de boas práticas, padronização, estabelecimento de fluxos e ferramentas úteis.

- Estruturação do manual:

Em consonância com o instrumento de coleta de dados, os participantes sugeriram que o guia de orientações da coordenação pedagógica seja estruturado de acordo com os marcos temporais das etapas do curso: antes (planejamento), durante (execução) e depois (encerramento). As atividades predominantes em cada etapa foram discutidas pormenorizadamente na seção específica (4.2) desta dissertação.

- Boas práticas:

Os participantes sugeriram que o guia seja pautado também pelo compartilhamento de práticas bem-sucedidas, em relação à atividade concreta de cada uma das atribuições do CP, incluindo exemplos de atividades realizadas em outros cursos, detalhando a metodologia, o contexto de sua utilização e os resultados obtidos. De acordo com os participantes, essa abordagem confere maior praticidade no uso do material.

Sobre a inclusão de boas práticas de ações educativas da própria UniPRF, também há uma importante lacuna, já apontada anteriormente: a ausência de registro, sistematização e divulgação de boas práticas de gestão pedagógica. O exemplo disso pode ser constatado nos relatórios dos sete cursos estudados na pesquisa documental. Dos sete cursos analisados, foram localizados relatórios gerais de apenas cinco. As referências aos processos pedagógicos são bastante resumidas, sem detalhamento da metodologia, do contexto e dos resultados esperados e obtidos.

- Padronização:

O tema 'Padronização' recebeu muitas referências. De acordo com os participantes, é essencial que o conteúdo do guia contribua para a padronização, qualificando a atuação pedagógica, fornecendo um '*modelo de organização do trabalho pedagógico*', orientando a rotina de trabalho e, se possível, contendo até um '*roteiro de tarefas da coordenação pedagógica*'.

A organização do trabalho pedagógico deve ser realizada a partir de suas áreas de atuação, determinadas tanto pela portaria interna que determina suas

atribuições quanto pela prática profissional, conhecida através do compartilhamento de experiências e do relato das atividades realizadas antes, durante e depois de cada curso. Definidas essas atribuições, a rotina de trabalho e as tarefas dentro de cada área de atuação podem ser sugeridas, resguardando-se as especificidades de cada ação educativa, relacionadas aos objetivos, conteúdo, público e recursos disponíveis.

Por outro lado, em consonância com as categorias que emergiram na análise das dificuldades para a atuação do CP, os participantes sugerem que o Guia padronize também '*conceitos e procedimentos*', além dos '*documentos essenciais*' de responsabilidade do coordenador pedagógico.

A padronização de conceitos, procedimentos e documentos não pode ocorrer arbitrariamente, mas ser construída a partir das práticas sociais tanto dentro quanto fora da instituição, conhecidas a partir do compartilhamento da vivência dos atores e confrontadas com o que a pesquisa educacional permite saber a respeito.

Os conceitos podem ser buscados na legislação aplicável, tanto externa quanto interna, bem como na literatura educacional.

Os procedimentos devem ser estabelecidos a partir das vivências em experiências anteriores, tanto as documentadas nos relatórios quanto aquelas que se encontram no âmbito do conhecimento tácito. Claro, sem deixar de buscar e adaptar os exemplos discutidos na literatura e na pesquisa educacional que sejam adequados à educação profissional na PRF.

De modo semelhante, os documentos, incluindo seus modelos, devem se adequar aos objetivos que justificam a sua existência, e serem elaborados a partir das exigências institucionais, mediadas pelas experiências dos servidores envolvidos e pelas práticas em outros ambientes de Educação Profissional e Tecnológica. De todo modo, os modelos atuais de documentos da área pedagógica estão disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações da instituição, porém, a pesquisa apontou a falta de clareza desses documentos entre as principais dificuldades para a atuação da coordenação pedagógica, conforme discussão realizada na seção específica (4.2.4.1).

- Fluxos:

Além de conceitos, procedimentos, rotinas e documentos, os participantes

esperam do Guia a padronização dos fluxos próprios das ações educativas: da comunicação entre as áreas, incluindo unidades da UniPRF e coordenações do curso e da coordenação pedagógica com os corpos docente e discente; dos processos pedagógicos do curso; e até dos fluxos administrativos da própria UniPRF.

Os fluxos entre as unidades da UniPRF e as coordenações dos cursos não podem ser definidos sem a participação de todos os interessados. Os fluxos das unidades administrativas da UniPRF fogem do escopo da pesquisa e dos limites de atuação do coordenador pedagógico.

Por outro lado, a comunicação entre a coordenação e os instrutores e alunos, bem como o fluxo dos processos administrativos pedagógicos entre esses interessados, é matéria, sim, da coordenação pedagógica. Grosso modo, é importante que o trâmite processual não receba maior importância do que a demanda, o diálogo e a decisão efetivamente tomada para solucionar os problemas. Os processos devem ser utilizados para formalizar e dar publicidade às decisões.

- Ferramentas:

Por fim, os participantes também sugeriram a inclusão de orientações de uso de ferramentas empregadas para atividades pedagógicas ou de apoio à gestão, entre elas: *'Socrative, Trello e Mentimeter'*.

Pela abrangência das respostas coletadas, pode-se constatar que as categorias trazidas e seus temas extrapolam os limites tanto do conteúdo quanto do formato de um guia para a coordenação pedagógica. Enquanto orientações sobre formato, estrutura, diretrizes, conteúdo e até ferramentas são aplicáveis ao manual concebido como produto educacional, relacionadas às diversas áreas de atuação da CP, os fundamentos da educação, os aspectos éticos e as normas gerais do ensino amoldam-se mais confortavelmente a um evento de formação específica, um curso de qualificação para a atuação como coordenador pedagógico.

De todo modo, todas as categorias e temas discutidos na presente seção fornecem subsídios iniciais para novos estudos, passíveis de serem desenvolvidos e aplicados em novas pesquisas por este ou por outros pesquisadores.

A seção a seguir discutirá outros aspectos da coordenação pedagógica trazidos pelos participantes na seção livre do instrumento de coleta de dados de

campo.

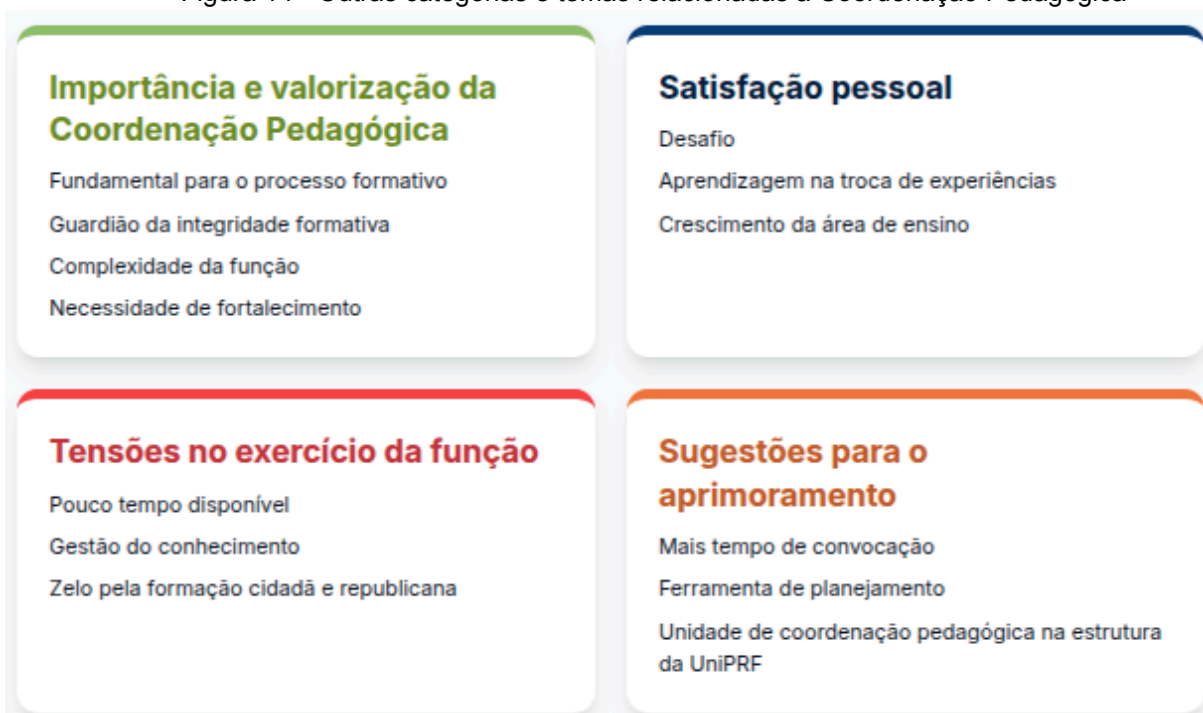
4.2.7 Outros aspectos da Coordenação Pedagógica

Na seção livre, os participantes foram convidados a registrar suas percepções sobre a atuação da coordenação pedagógica que não foram contempladas nas perguntas anteriores.

Das manifestações dos participantes, emergiram quatro categorias: Importância e valorização do papel da Coordenação Pedagógica; Satisfação pessoal em atuar como CP; Dificuldade e tensões no exercício da função; Sugestões para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica.

A figura abaixo sintetiza as categorias e seus respectivos temas, relacionados aos demais aspectos da coordenação pedagógica abordados pelos participantes e que serão discutidos em seguida.

Figura 14 - Outras categorias e temas relacionadas à Coordenação Pedagógica



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2026.

4.2.7.1 Categoria - Importância e valorização do papel da Coordenação Pedagógica

A primeira categoria diz respeito à importância do papel da coordenação pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem. A CP é entendida como fundamental para o sucesso do curso, para aumentar a eficácia da aprendizagem; tem um papel de *'guardião da integridade formativa'* e atua num *'campo de alta complexidade cognitiva e política'*.

Dada a complexidade do papel, especialmente no contexto da formação policial, espera-se da coordenação pedagógica *'não apenas domínio técnico e capacidade de articulação interdisciplinar'*, mas maturidade institucional e capacidade para *'compreender os limites e as possibilidades da educação como ferramenta de transformação organizacional'*, bem como para exercer a autoridade técnica de forma equilibrada.

De acordo com os participantes, o exercício equilibrado da autoridade técnica materializa-se no modo de agir do coordenador pedagógico, empregando *'a escuta ativa, a negociação institucional e o compromisso com a qualidade da aprendizagem — não apenas como produto, mas como processo ético-pedagógico'*.

De forma resumida, os participantes resgatam a importância da formação específica, para o adequado domínio técnico dos processos de ensino e aprendizagem, reforçam a importância da experiência profissional, para compreender até onde a educação corporativa pode contribuir para o aperfeiçoamento institucional, bem como destacam o compromisso ético necessário à busca de uma formação íntegra, num cenário cognitivamente e politicamente complexo.

Em que pese a importância do papel da coordenação pedagógica, os participantes identificam a necessidade de maior fortalecimento da função. As estratégias de fortalecimento passam pela *'valorização profissional e institucional'* do coordenador pedagógico, traduzidas em *'formação continuada'* e disponibilização dos *'recursos tecnológicos e humanos compatíveis com as exigências da função'*.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Nunes (2020) explicam que para a mobilização dos saberes do coordenador pedagógico em prol do trabalho coletivo “[...] é fundamental a valorização do trabalho do coordenador, por meio de elementos que vão desde a sua formação até a garantia de condições adequadas de trabalho” (Oliveira; Nunes, 2020, p. 355).

De acordo com a pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011), a função da

coordenação pedagógica é bastante valorizada pelos diretores e professores (agentes da comunidade escolar) e menos valorizada pela família e pela sociedade, pois essas duas instâncias pouco compreendem o papel da CP. A baixa remuneração e a pouca atratividade da carreira deixaram transparecer uma certa desvalorização profissional, ao que as autoras acrescentam as más condições de trabalho, relativas à escassez de material e de tempo (Placco; Souza; Almeida, 2011). As pesquisas de Schneiders (2017) e Buarque (2017) indicam que, também na EPT, a valorização e o reconhecimento institucional da importância da coordenação pedagógica ainda não são satisfatórios.

Na série de propostas apresentadas pelas autoras e pelo painel de especialistas (Placco; Souza; Almeida, 2011), a efetivação do reconhecimento da importância do papel do coordenador pedagógico na educação envolve: legitimar a função do CP no Plano Nacional de Educação (PNE), com a definição de sua formação e atribuições privativas; regulamentar a profissão legislando sobre funções, acesso, carreira, salários etc.; formação inicial e continuada do CP; definir pré-requisitos para o ingresso e exercício da coordenação pedagógica (experiência prévia em docência ou não, formação específica em pedagogia ou não, especialização em quais áreas); dotar as escolas de quadros de pessoal com direção, coordenação pedagógica e outros funcionários de apoio, que garantam o bom desempenho das funções administrativas e pedagógicas sem sobrecarregar o CP; definir a quantidade de coordenadores pedagógicos considerando quantidade de alunos, número de professores, nível e modalidade de ensino entre outros.

Considerando os maiores desafios relatados pelos participantes para a atuação da coordenação pedagógica, resguardadas as características próprias da educação corporativa, parte das estratégias de valorização da função propostas pelas autoras seria conveniente também na UniPRF.

4.2.7.2 Categoria - Satisfação pessoal em atuar como Coordenador Pedagógico

Apesar das dificuldades e limitações apontadas, um dos participantes trouxe para a pesquisa a sua satisfação por atuar na função.

Segundo ele, a atividade de coordenação pedagógica é extenuante, porém, '*prazerosa e desafiadora*'. É uma oportunidade na qual os servidores que exercem

as diversas atividades rotineiras do órgão aplicam a sua perspectiva pedagógica na gestão da educação corporativa. A atuação na coordenação pedagógica proporciona muita aprendizagem, e a intensa troca de experiências entre os participantes contribui para o crescimento da área de ensino na instituição.

A maioria dos coordenadores pedagógicos ouvidos por Placco, Souza e Almeida (2011) manifestou satisfação pessoal em atuar na função, apesar dos desafios e exigências do cargo. Entre os fatores que contribuíram para essa satisfação, mencionaram poder ajudar os professores, oferecendo-lhes assessoria para a realização de seu trabalho, a autonomia e o clima de harmonia das equipes, mesmo diante de condições de trabalho insatisfatórias. Para as autoras, aparentemente, os benefícios afetivos e relacionais superam as dificuldades como o excesso de atividades, a falta de tempo e a ausência de formação específica e mantêm os profissionais satisfeitos com a função que ocupam.

4.2.7.3 Categoria - Dificuldades e tensões na atuação na Coordenação Pedagógica

Na seção livre, algumas dificuldades para a atuação da CP surgiram e outras foram reiteradas.

Os participantes mencionaram novamente que o pouco tempo disponível para a execução dos cursos leva à realização de aulas aquém do adequado.

A falta de gestão do conhecimento nas coordenações pedagógicas foi trazida como um ponto a ser discutido e que precisa evoluir. De acordo com os participantes, a ausência da gestão do conhecimento, com a sistematização do registro de boas práticas pedagógicas e gerenciais, gera uma lacuna que compromete o avanço da qualidade dos processos pedagógicos e gerenciais dos cursos na UniPRF. O acesso a experiências exitosas, vividas em cursos da própria UniPRF, detalhadamente consignadas, permitiria a condução das ações educativas de forma mais eficiente pelas equipes de governança. A inexistência desse repositório é bastante relevante, e voltará a ser discutida, pois os participantes indicaram a inclusão de experiências bem sucedidas como assunto essencial no Guia de orientações da coordenação pedagógica.

Como desdobramento do tema '*guardião da integridade formativa*', os participantes revelam algumas tensões enfrentadas pela coordenação pedagógica

no exercício de sua função.

Nesse sentido, compete ao coordenador pedagógico zelar para que as decisões curriculares, metodológicas e avaliativas, decididas coletivamente, no âmbito da equipe multidisciplinar de planejamento do curso e pelas equipes de governança e de instrução, não sejam desvirtuadas e deixem de atender ao '*projeto institucional de formação cidadã e republicana*', em favor de interesses alheios. Segundo os participantes, esse zelo, por vezes, tem como consequência o tensionamento frente às '*culturas instrucionais enraizadas*' e às '*improvisações metodológicas*', para '*garantir que o processo formativo mantenha-se orientado pelos fundamentos da legalidade, da dignidade da pessoa humana e da missão pública da PRF*'.

Nesse íterim, convém destacar o que vem a ser o papel transformador das condições pedagógicas e de ensino do coordenador pedagógico, a partir do estímulo à reflexão, à criatividade e à inovação (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Na pesquisa de Buarque (2017), sobre identidades e práticas da coordenação pedagógica na EPT, a perspectiva transformadora da atuação da CP, manifesta-se em algumas ações em processo de implantação, como as reuniões e encontros pedagógicos; parcerias com as demais coordenações e áreas; foco na atuação como facilitador do processo de ensino aprendizagem; discussão coletiva, diálogo e compreensão dos demais setores e atores; atuação na formação e capacitação de professores e formação continuada dos profissionais da coordenação pedagógica.

Freitas (2016), em sua pesquisa sobre propostas formativas de coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos para a formação profissional, apresenta uma concepção de profissional reflexivo, que não desconsidera a prática, mas a toma como elemento de reflexão para transformação da ação, e que tem uma visão holística e não fragmentada. O coordenador pedagógico é um ser histórico e, desse modo,

[...] frente à historicidade apresentada no campo da educação, escolhe-se olhar para aquela que promove a propagação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente em relação direta e dinâmica com a realidade social e assim poder contar com as contribuições consideradas como avanços (Freitas, 2016, p. 24).

Nesse caso, a metodologia de trabalho deve se estruturar em etapas de investigação, tematização e problematização, pretendendo a mudança de postura dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, a transformação da realidade (Freitas, 2016).

De acordo com Santana e Martins (2019), a função transformadora do CP relaciona-se ao compromisso com a melhoria da qualidade da educação por meio de ações reflexivas e questionadoras da realidade, com vista às mudanças.

Para fazer frente à cultura enraizada, às improvisações e aos interesses alheios, além de zelar por uma formação cidadã e republicana, atuando como guardião da integridade formativa, o coordenador pedagógico precisa desempenhar com maestria seus papéis de articulador, de transformador e de formador.

4.2.7.4 Categoria - Sugestões para o aperfeiçoamento do processo de gestão pedagógica

A categoria sugestões para aperfeiçoamento do processo deriva, em grande parte, das dificuldades à atuação na coordenação pedagógica. Os participantes sugeriram a ampliação do período de convocação anterior ao início do curso; o desenvolvimento de sistema eletrônico para estruturação do quadro de trabalho semanal, que permita automatizar o acesso a informações como carga horária e disponibilidade de instrutores; e a criação de uma unidade de coordenação pedagógica permanente na UniPRF.

A falta de tempo já foi discutida como uma das principais dificuldades da coordenação pedagógica. No modelo adotado pela UniPRF, a convocação para atuar remotamente, em concomitância com seus demais compromissos profissionais, não é satisfatória, pois, como já se viu, as demandas da coordenação pedagógica são inúmeras, inclusive na fase de planejamento e preparação do curso.

A convocação prévia e presencial mais longa tem por objetivo permitir a análise de relatórios de cursos anteriores, para evitar a repetição de erros e constituir aperfeiçoamento real da atividade. Além disso, a interação entre a equipe de governança e as equipes de instrução permite a realização de um planejamento mais assertivo, reduzindo a necessidade de ajustes na etapa de execução do curso. Por fim, essa convocação mais longa permitiria o planejamento e a preparação de

aulas mais adequadas, com maior assertividade metodológica e maior interdisciplinaridade.

O desenvolvimento de sistemas, por sua vez, tem o potencial de facilitar a execução de tarefas da rotina da coordenação pedagógica. Até o presente momento, os muitos aspectos da organização e gestão das ações educativas, tanto pedagógicas quanto administrativas e logísticas, são registrados e controlados em softwares diversos, cada um seguindo sistemáticas próprias e particulares dos agentes envolvidos, sem nenhuma ferramenta integradora das diversas informações. O controle do limite de horas-aulas de cada instrutor, o controle de datas e horários livres de cada servidor, o acompanhamento de locais disponíveis, os recursos didáticos, os veículos etc., enfim, cada informação é registrada manualmente pelos diversos responsáveis, e o acesso e a utilização das informações em favor do processo de ensino e aprendizagem depende, grandemente, da articulação do coordenador pedagógico com as demais equipes de coordenação e instrução. As funcionalidades que atenderiam a essas demandas ainda não fazem parte do escopo do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA-PRF).

A criação de uma unidade de coordenação pedagógica na UniPRF depende de muitos fatores, que vão desde a positivação do rol de atribuições da coordenação pedagógica, a partir da legislação, da literatura e das práticas institucionais, diferenciando-as das demais equipes e unidades já envolvidas na realização dos cursos; o reconhecimento, pela UniPRF e pelos demais integrantes da rede de educação corporativa (gestores e instrutores), de que o papel da coordenação pedagógica é de suma importância para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, a ponto de justificar maior estabilidade e profissionalização dos servidores que atuam nessa função; negociação política intra-institucional, para transformar, realocar ou extinguir unidades já existentes para a criação da nova unidade na estrutura organizacional. Além disso, para a efetiva implantação, é necessário o recrutamento de servidores com a formação e os saberes, dispostos a saírem de suas unidades atuais de lotação e mudarem-se para trabalhar na nova unidade.

As sugestões apresentadas revelam que os coordenadores pedagógicos são comprometidos com a melhoria da gestão pedagógica das ações educativas realizadas na UniPRF e vislumbram intervenções de caráter estruturante, como o

desenvolvimento de sistemas, criação de unidades e ampliação da equipe de coordenação pedagógica.

A presente seção discutiu os outros aspectos da coordenação pedagógica, destacados pelos participantes na seção livre: a importância e a valorização da coordenação pedagógica, a satisfação por atuar, as dificuldades e tensões do processo de gestão pedagógica, além de sugestões para melhorias do processo.

O capítulo a seguir trata do produto educacional, desenvolvido no âmbito desta pesquisa aplicada, iniciando pela discussão das percepções dos participantes sobre um guia que se proponha a auxiliar a atuação da coordenação pedagógica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo ocupa-se de relatar a integração das etapas anteriores da pesquisa - bibliográfica e documental - à etapa de campo, culminando na pesquisa aplicada, ou seja, no desenvolvimento do Produto Educacional e sua submissão ao público-alvo da intervenção no mundo social, especificamente, no ambiente profissional do pesquisador.

Será apresentado o detalhamento do processo de concepção, elaboração (planejamento, prototipação, aplicação e avaliação) e registro do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica em cursos de qualificação profissional da UniPRF.

Os mestrados profissionais na área de ensino são responsáveis, além da produção bibliográfica, pela produção técnica/tecnológica. A produção técnica/tecnológica consiste em “[...] produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores ou outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (Capes, 2023, p. 11).

Nesse sentido, o produto educacional é “[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional [...]” (Capes, 2019a, p. 16), ao passo que, a dissertação é a reflexão sobre todo o processo de concepção, elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional.

5.1 Caracterização e finalidade

Além de atender às características exigidas pela Capes, o produto educacional deve conter quatro camadas: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional (Mendonça *et al.*, 2022). As quatro camadas propostas pela autora dialogam com os eixos conceituais, pedagógicos e comunicacionais (Kaplún, 2003), identificados também como dimensões semânticas, pragmáticas e sintáticas (Area Moreira, 2010 *apud* Freitas, 2021).

A finalidade do produto educacional desenvolvido é atender à necessidade de sistematizar e orientar a atuação das equipes de coordenação pedagógica nos

cursos de qualificação profissional na UniPRF, identificada na análise prévia da problemática, nos pressupostos e hipóteses, e confirmada na pesquisa documental e de campo.

O produto educacional resultante está classificado na categoria PTT8, Manual/Protocolo, que engloba guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/aplicação ou adequação tecnológica, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros (Capes, 2023, p. 12). Especificamente, trata-se de um manual de gestão e de procedimentos, o Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica de cursos de qualificação profissional na UniPRF.

O Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica propõe-se a intervir em problemáticas relacionadas à organização e gestão da Educação Profissional e Tecnológica em espaços formais e não formais. Ao tratar da sistematização e padronização da coordenação pedagógica em cursos de qualificação profissional, o produto educacional revela sua aderência à linha de pesquisa 2 (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT) e ao macroprojeto 6 (Organização de espaços pedagógicos da EPT) do ProfEPT.

5.2 Elaboração

O processo de elaboração do produto educacional seguiu as etapas descritas por Ribeiro, Bleicher e Juliani (2025), a partir de Freitas e Altoé (2023) e com suporte de Rizzatti *et al.* (2020): planejamento, prototipação, aplicação e avaliação/validação.

5.2.1 Planejamento

Seguindo a abordagem de Ribeiro, Bleicher e Juliani (2025), o planejamento constitui-se em três fases: pré-concepção da pesquisa e do produto, desenho e análise e síntese.

5.2.1.1 Pré-concepção da pesquisa e do produto educacional

A primeira fase do planejamento constitui-se na pré-concepção da pesquisa e do produto. Nessa etapa, os conhecimentos prévios do pesquisador e sua percepção inicial sobre um problema real guiaram a definição da problemática da pesquisa. Das pesquisas preliminares emergiram as ideias iniciais para solução do problema, bem como os objetivos de pesquisa pautados no produto educacional, além de elementos teóricos do produto educacional (Freitas; Altoé, 2023).

Nesse sentido, como proposta de contribuição para a solução do problema de pesquisa ‘Como a coordenação pedagógica atua na gestão dos cursos de qualificação profissional da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, e como pode ser aprimorada para atender às demandas institucionais?’, foi definido o objetivo específico de ‘Elaborar um produto educacional que oriente a atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal’.

Ainda nessa fase, o mapeamento de trabalhos correlatos, com produtos educacionais direcionados às coordenações pedagógicas, permitiu conhecer o panorama da produção técnico-tecnológica voltada para a coordenação pedagógica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Os produtos educacionais mapeados, com potencial para contribuição foram os seguintes:

Quadro 11 - Produtos Educacionais mapeados

Autor	Título	Ano	Tipologia
Márcio José Freire Ribeiro; Emmanuelle Arnaud Almeida	Programa de mentoria para novos policiais rodoviários federais	2020	Curso de formação profissional
Eliane de Souza Sabatini; Itamar Luís Hammes	Dispositivo para análise da materialidade do projeto político-pedagógico de curso técnico integrado à EPT	2020	<i>e-book</i>
Pedro Santarém de Souza; Josiani Mendes Silva	Plano pedagógico para coordenadores de cursos: práxis educativa na Educação Profissional e Tecnológica	2022	Guia didático
Andreza	Todos na escola são educadores:	2022	Relatório

Seixas; Wilson Lemos Júnior	propostas para o resgate da identidade da seção pedagógica e assuntos estudantis no IFPR		técnico de pesquisa
Fábio Alexandre Pereira Lima da Silva; Gislene Miotto Catolino Raymundo	Vencedores em ação na EPT: guia de ações	2023	Guia didático
Wesley Vieira da Silva	Conhecer para construir: orientação para apoiar a atuação da coordenação técnico-pedagógica (COTEPE) junto à comunidade acadêmica no <i>campus</i> Porto Nacional do IFTO	2024	<i>e-book</i>
Fernanda Tasso Ribeiro; Sabrina Bleicher; Douglas Paulesky	Produtos Educacionais: Os desafios no desenvolvimento de produtos educacionais no ProfEPT/IFSC	2025	<i>e-book</i>

Fonte: Elaboração própria, 2026.

5.2.1.2 Desenho

Nessa etapa de elaboração do produto educacional, foram trazidas as características do público-alvo e suas necessidades de aprendizagem, além do conhecimento sobre o ambiente e o contexto de sua atuação profissional, para a definição dos objetivos de aprendizagem do produto educacional. Os produtos e processos mapeados na etapa anterior foram fontes de *insights* de soluções (Freitas; Altoé, 2023).

Com base na pesquisa documental e levantamento junto aos participantes, as características comuns do público-alvo são: nível superior em diversas áreas de conhecimento; pouca formação em licenciaturas, em comparação com cursos tecnológicos e bacharelados; realizaram um curso de formação de instrutores entre 07 (sete) e 18 (dezoito) anos; com mais de 11 (onze) anos atuando como instrutores, em média; já atuaram como coordenadores pedagógicos em pelo menos um curso de qualificação profissional; são lotados em diversas cidades do país; exercem atividades de caráter operacional (policiamento e fiscalização) administrativa

(suporte); e a maioria não recebeu formação específica para atuar na coordenação pedagógica.

Incidem sobre o ambiente de trabalho e o contexto de atuação dos coordenadores pedagógicos, e também foram considerados na fase do desenho, os seguintes fatores: a atuação na função é esporádica e eventual, não constituindo atribuição profissional regular dos participantes; e as atividades anteriores ao início dos cursos são realizadas de forma precária, em convocações remotas, paralelamente às demais atividades do cargo ocupado.

As necessidades de aprendizagem mapeadas a partir da pesquisa bibliográfica e documental e apontadas pelos participantes foram discutidas nas seções 4.2.5 (Saberes necessários à Coordenação Pedagógica na UniPRF) e 4.2.6 (Temas para um Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica).

Por fim, e considerando o impacto do que foi elencado, foi definido como objetivo de aprendizagem a ser alcançado pelos coordenadores pedagógicos, a partir do produto educacional, 'ser capaz de atuar nas diversas áreas de responsabilidade da Coordenação Pedagógica, aplicando o conhecimento oriundo de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo que fundamentaram a elaboração do Guia'.

5.2.1.3 Análise e síntese

Essa fase destina-se a “[...] organização das informações que levam a requisitos e parâmetros do produto [...]” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 8). Identificada por Freitas e Altoé (2023) como etapa de ‘desenvolvimento’, é nessa fase que as bases teóricas do produto são explicitadas nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional (Kaplún, 2003), mediante seleção e organização de conteúdos, das estratégias didáticas e das formas de comunicação.

O eixo conceitual é a ideia central e o tema ou temas sobre os quais será gerada a experiência de aprendizado, definida depois das pesquisas temáticas e diagnósticas (Kaplún, 2023). Segundo o autor, é necessário “[...] estabelecer os temas principais e os secundários e sua inter-relação, imaginar algum tipo de rede lógica ou mapa conceitual em nível de tentativa” (Kaplún, 2023, p. 48).

Nesse sentido, e considerando a fundamentação da educação profissional em

vigor na UniPRF, o público-alvo e as demais condicionantes do ambiente e do contexto, o eixo conceitual concentra-se nos temas que emergiram na pesquisa bibliográfica, documental e da oitiva dos participantes: as áreas de atuação da Coordenação Pedagógica, categorizadas conforme os autores de referência (Libâneo, 2018; Placco; Almeida; Souza, 2011); os papéis, as dificuldades enfrentadas e os saberes necessários à Coordenação Pedagógica; as atividades realizadas pelo coordenador antes, durante e depois de cada curso; as dificuldades e desafios da Coordenação Pedagógica.

Figura 15 - Sumário - Eixo conceitual

PARTE I - PREPARAÇÃO PARA A FUNÇÃO.....	10
Capítulo 1: Introdução	11
1.1 Áreas de atuação da Coordenação Pedagógica	12
1.2 Papéis da Coordenação Pedagógica	14
1.3 Saberes necessários à Coordenação Pedagógica	15
1.4 Dificuldades e desafio da Coordenação Pedagógica	17
PARTE II - ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	19
Capítulo 2: Atividades antes do curso	21
2.1 Atividade: Planejamento pedagógico	22
2.1.1 Ação: Elaborar o Projeto Pedagógico.....	22
2.1.2 Ação: Promover o alinhamento pedagógico.....	25
2.1.3 Ação: Acompanhar o planejamento didático.....	27
2.1.4 Ação: Prestar suporte ao corpo docente.....	31
2.1.5 Ação: Elaborar o calendário de aulas.....	33
2.1.6 Ação: Organizar as turmas de alunos.....	36
2.2 Atividade: Avaliação institucional e de aprendizagem	39
2.2.1 Ação: Definir etapas, modelos e instrumentos de avaliação.....	39
2.3 Atividade: Formação continuada e desenvolvimento profissional	45
2.3.1 Ação: Promover a atualização dos instrutores.....	45
2.4 Atividade: Administração e logística	47
2.4.1 Ação: Assessorar na elaboração do projeto executivo.....	47
2.4.2 Ação: Assessorar na realização do processo seletivo.....	49
2.4.3 Ação: Acompanhar a conformidade documental nos processos pedagógicos...50	
2.4.4 Ação: Apontar as necessidades logísticas.....	52
2.5 Atividade: Articulação e gestão das relações	55
Capítulo 3: Atividades durante o curso	56
3.1 Atividade: Acompanhamento pedagógico	57
3.1.1 Ação: Prestar orientação pedagógica e didática	57
3.1.2 Ação: Observar e supervisionar aulas	59
3.1.3 Ação: Assessorar na escolha de estratégias de reforço ou recuperação da aprendizagem	62
3.1.4 Ação: Recepcionar os alunos	65

3.1.5 Ação: Acompanhar a aprendizagem dos alunos	68
3.1.6 Ação: Acompanhar a frequência dos alunos	70
3.1.7 Ação: Acompanhar os alunos com problemas de saúde	73
3.1.8 Ação: Elaborar relatórios pedagógicos parciais ou específicos	75
3.2 Atividade: Avaliação institucional e de aprendizagem	77
3.2.1 Ação: Acompanhar a avaliação de aprendizagem	77
3.2.2 Ação: Aplicar e acompanhar as avaliações de satisfação	80
3.2.3 Ação: Avaliar o desempenho dos instrutores	82
3.3 Atividade: Administração e logística	85
3.3.1 Ação: Gerenciar os recursos didáticos	85
3.3.2 Ação: Presidir o conselho de classe ou de ensino	87
3.4 Atividade: Articulação e gestão das relações	90
3.4.1 Ação: Articular-se com as demais coordenações e com a estrutura da UniPRF	90
3.4.2 Ação: Articular-se com o ambiente externo ao curso e à UniPRF	92
3.4.3 Ação: Fortalecer a dimensão afetiva do curso	94
Capítulo 4: Atividades depois do curso	97
4.1 Atividade: Planejamento e acompanhamento pedagógico	98
4.1.1 Ação: Orientar e analisar os relatórios das disciplinas	98
4.1.2 Ação: Elaborar o Relatório Pedagógico Final	100
4.2 Atividade: Avaliação institucional e de aprendizagem	102
4.2.1 Ação: Compilar e relatar cada etapa da avaliação	102
4.3 Atividade: Administração e logística	105
4.3.1 Ação: Devolver o material e as instalações utilizadas	105
4.3.2 Ação: Conferir a conformidade documental dos processos pedagógicos	107
4.3.3 Ação: Aprovar e assinar os documentos dos processos administrativos e financeiros	109
4.3.4 Ação: Colaborar na elaboração do Relatório Geral do Curso	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	114

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Na figura 15, acima, o sumário ilustra o eixo conceitual do Produto Educacional.

Os dados da pesquisa também constituíram um segundo bloco de conteúdos, a saber: ferramentas didáticas e de apoio à gestão pedagógica, metodologias ativas, padronização de fluxos de comunicação e tramitação de processos e modelos de documentos da área pedagógica, específicos do contexto da educação profissional na UniPRF.

Por decisão da equipe de pesquisa (orientadora e mestrando), considerando o prazo do programa, a necessidade de aprofundamento em algumas temáticas emergentes, o imperativo de desenvolvimento conjunto das propostas de fluxos e

modelos de documentos, exigindo a readequação do caminho metodológico para a inclusão de um grupo focal, esse conjunto de dados foi utilizado para elaborar um segundo artefato (Caderno de Aplicação da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF), que deverá receber tratamento minucioso, incluindo aplicação e avaliação, em outros estudos no âmbito da UniPRF, por este ou por outros pesquisadores, e não figurará no Produto Educacional aqui analisado.

O eixo pedagógico, por sua vez, é o “[...] articulador principal de um material educativo [...]” (Kaplún, 2023, p. 49). Com base no eixo pedagógico, define-se um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho a ser percorrido pelo destinatário do material, que lhe proporcione descobertas, novas perspectivas, mudanças de concepções, percepções, valores etc. (Kaplún, 2023). Ele guia a organização dos conteúdos e o emprego dos recursos didáticos (Freitas, 2021).

As descobertas e as aprendizagens ao longo do caminho dependem, em grande medida, do quanto o aprendente já sabe do tema, ou seja, “o ponto de partida é vital e determinante, porque é precisamente o lugar onde o destinatário está, relativamente ao eixo conceitual proposto” (Kaplún, 2023, p. 49). Daí a importância da investigação e da avaliação diagnóstica do público, realizadas nas etapas prévias da pesquisa.

As reflexões sobre o eixo pedagógico, considerando as diversas características do público e as condições objetivas em torno de sua atuação como coordenador pedagógico, bem como a categoria de produto técnico-tecnológico selecionado, ou seja, um manual de procedimentos, levaram à adoção do ordenamento sequencial lógico (Kaplún, 2003) e, em alguns sentidos, cronológico: apresentar um panorama relacionado à preparação para a função (áreas de atuação, papéis, dificuldades e saberes necessários) e, em seguida, elencar as atividades a serem realizadas antes, durante e depois do curso, descrevendo as ações, as tarefas, os resultados esperados e os atores envolvidos em cada uma delas.

A figura 16, a seguir, ilustra o eixo pedagógico do Produto Educacional, apresentando tarefas iniciais da ação ‘Elaborar o projeto pedagógico’, da atividade ‘Planejamento pedagógico’.

Figura 16 - Exemplo do eixo pedagógico

2.1 Atividade: Planejamento Pedagógico

2.1.1 Ação: Elaborar o Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico orienta todo o processo educativo. Ele incorpora os fundamentos filosóficos, pedagógicos e metodológicos da instituição ao curso, estabelece diretrizes e explicita as competências, a matriz curricular, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, o processo avaliativo e os recursos didáticos.

Equipes envolvidas

Coordenação Pedagógica; Equipe Multidisciplinar; Equipe de instrutores.

Recursos necessários

Tecnologia de informação e comunicação; acesso aos ambientes e documentos; tempo.

TAREFAS	MÉTODOS	RESULTADOS ESPERADOS
Estudar o histórico da ação educativa para conhecer o contexto de criação, a evolução do curso e os pormenores da demanda atual	Consultar os projetos pedagógicos e relatórios de edições anteriores; Revisar os documentos do processo de planejamento da edição atual ou de criação do curso.	Documento destacando os pontos fortes que serão mantidos, os pontos fracos que serão aperfeiçoados ou excluídos e as inovações com potencial para serem implementadas na nova edição do curso.
Alinhar a visão e as necessidades do curso	Em reunião da equipe multidisciplinar, liderada pelo presidente, coordenador pedagógico ou representante do demandante, explicitar objetivos, justificativas e alinhamento estratégico do curso.	Ata da reunião com as diretrizes validadas; Seções específicas do PP.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Quanto ao eixo comunicacional, o autor recomenda a utilização, primeiramente, de experiências, códigos, histórias, imagens e costumes dos próprios destinatários do material educativo (Kaplún, 2003, p. 54). É preciso usar a

criatividade, criar ou escolher a figura retórica ou poética para estabelecer uma relação concreta com os destinatários (Kaplún, 2003). O autor defende o equilíbrio entre o estético e o didático, guiado pelo eixo pedagógico, para evitar tanto o que pode se tornar um ‘sermão impresso’ quanto uma ‘chatice audiovisual’.

Diante disso, o produto educacional, um manual de procedimentos, foi concebido com base em artefatos recorrentes no contexto profissional do público, como os manuais de procedimentos operacionais. A identidade visual (fontes, cores, elementos gráficos etc.) foi inspirada nas publicações internas como PDP, Plano Estratégico, Relatório Anual de Gestão e outros, com os quais os coordenadores já têm familiaridade, acrescidos de elementos associados ao IFSC.

O texto do Guia de Atividades foi escrito nas fontes Montserrat e Montserrat Bold, convencionadas como tipografia secundária a ser utilizada pela UniPRF, de acordo com o Manual de Identidade Visual da PRF, ano 2023 (PRF, 2023c).

O esquema de cores foi composto da seguinte forma:

As cores Amarelo PRF, Azul PRF, Azul Mercosul, Azul Viaturas, Branco PRF, Verde Bandeira Nacional e Vermelho Ambulância, nas especificações do Manual de Identidade Visual da PRF, ano 2023 (PRF, 2023c).

As cores verde IFSC, vermelho IFSC e preto IFSC, no padrão hexadecimal, de acordo com o Manual da Marca IFSC (IFSC, 2024).

Figura 17 - Tabelas de cores por temas

Azul Mercosul	Planejamento Pedagógico
Vermelho IFSC	Processos de Avaliação
Amarelo PRF	Administração e Logística
Verde IFSC	Formação Continuada
Azul PRF	Articulação e gestão das relações

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Os elementos gráficos foram elaborados da seguinte forma:

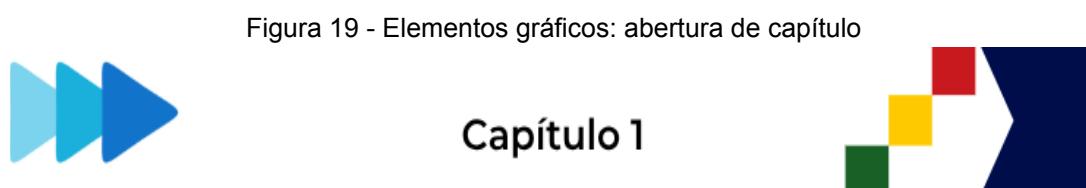
As tabelas (cabeçalhos e linhas), dentro dos capítulos, foram confeccionadas seguindo um padrão de cores por tema, conforme figura 17, acima.

Barra superior com os elementos bloco na cor vermelho IFSC, anéis concêntricos fragmentados na cor amarelo PRF, seta tripla nas variações da cor azul, grade de círculos nas cores amarelo e azul PRF, verde Bandeira Nacional e vermelho ambulância, arranjo de contornos flutuantes na cor verde Bandeira Nacional, escada de três degraus, presente na marca da UniPRF, porém nas cores do semáforo e bloco na cor azul PRF na primeira linha e repetição dos dois últimos elementos na segunda linha, na abertura de elementos pré e pós-textuais, conforme figura abaixo.



Fonte: Elaboração própria, 2026.

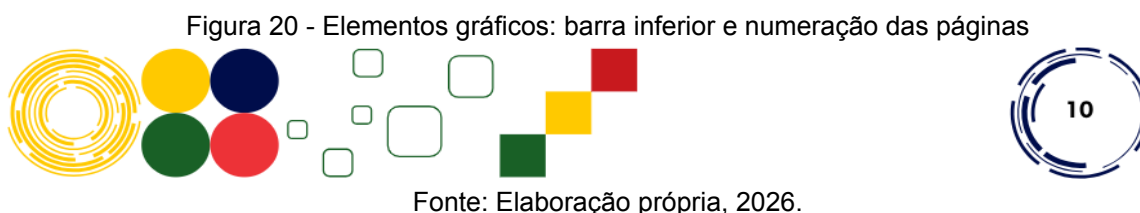
Barra superior com os elementos seta tripla nas variações da cor azul, escada de três degraus nas cores do semáforo e bloco na cor azul PRF na abertura dos capítulos, conforme figura abaixo.



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Barra inferior com os elementos anéis concêntricos fragmentados na cor amarelo PRF, seta tripla nas variações da cor azul, grade de círculos nas cores amarelo e azul PRF, verde Bandeira Nacional e vermelho ambulância, arranjo de contornos flutuantes na cor verde Bandeira Nacional, escada de três degraus nas cores do semáforo à esquerda e anéis concêntricos fragmentados contendo o

número da página, na cor azul, à direita, nas páginas comuns, conforme figura abaixo.



Coluna na cor azul Mercosul na lateral direita do capítulo 1 (preparação para a função), conforme figura abaixo.

Figura 21 - Elementos gráficos: coluna lateral azul - preparação para a função

1.1 Áreas de atuação da Coordenação Pedagógica

Com base no referencial bibliográfico (Libâneo, 2018; Placco; Almeida, Souza 2011), a coordenação pedagógica tem responsabilidades sobre as seguintes dimensões da organização e gestão escolar: Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico; Planejamento pedagógico e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção.

Fonte: Elaboração própria, 2026..

Coluna na cor verde IFSC na borda direita indicando que se trata do capítulo 2, com as atividades realizadas antes do início do curso.

Figura 22 - Elementos gráficos: coluna lateral verde - atividades antes do curso

2.1.6 Ação: Organizar as turmas de alunos

A organização das turmas de alunos deve atender aos requisitos pedagógicos, mas também está sujeita às limitações logísticas. O processo inclui a coleta de dados, a aplicação dos critérios estabelecidos e a comunicação final.

Equipes envolvidas

Coordenação Pedagógica; Coordenação Logística; Coordenação Administrativa; Coordenação Geral; Secretaria Acadêmica (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA).

Fonte: Elaboração própria, 2026..

Coluna na cor amarela, PRF na borda direita indicando que se trata do capítulo 3, com as atividades realizadas durante o curso.

Figura 23 - Elementos gráficos: coluna lateral amarela - atividades durante o curso

3.1.3 Ação: Assessorar na escolha de estratégias de reforço ou recuperação da aprendizagem

O assessoramento na escolha de estratégias de reforço ou recuperação de aprendizagem é um desdobramento direto do acompanhamento da aprendizagem.

O reforço de aprendizagem refere-se às ações implantadas após o diagnóstico de dificuldades realizado em avaliação formativa. A recuperação de aprendizagem refere-se às ações realizadas após a realização de avaliação formativa, com desempenho do aluno abaixo do mínimo buscado. Ambas têm como objetivo garantir o efetivo desenvolvimento da competência e não realizar medição ou classificação do aluno.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Coluna na cor vermelha IFSC na borda direita indicando que se trata do capítulo 4, com as atividades da etapa de encerramento do curso.

Figura 24 - Elementos gráficos: barra lateral vermelha - atividades depois do curso

4.1.2 Ação: Elaborar o Relatório Pedagógico Final

A elaboração do Relatório Pedagógico é uma das responsabilidades mais relevantes da Coordenação Pedagógica no final do curso. Ele deve funcionar como um diagnóstico aprofundado e uma ferramenta de gestão do conhecimento para futuras edições.

Equipes envolvidas

Coordenação Pedagógica.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Conjunto simples de círculos concêntricos na cor azul PRF, na barra inferior próxima ao número da página, indicando o encerramento de uma seção, abaixo.

Figura 25 - Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de seção



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Conjunto duplo de círculos concêntricos na cor azul PRF, na porção final da barra inferior, indicando o encerramento de um capítulo, conforme figura a seguir.

Figura 26 - Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de capítulo



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Conjunto triplo de círculos concêntricos na cor azul PRF, na porção final da barra inferior, indicando o encerramento das partes I e II e do Guia de Atividades conforme figura abaixo.

Figura 27 - Elementos gráficos: círculos concêntricos - final de parte e do PE



Fonte: Elaboração própria, 2026.

As atividades abordadas no produto educacional são familiares aos coordenadores pedagógicos, instrutores, alunos e gestores, todos sujeitos participantes de um curso de qualificação profissional. O diálogo entre o autor e os destinatários foi construído considerando o ambiente cultural e a experiência comum aos envolvidos: todos são servidores da Polícia Rodoviária Federal, vivendo a experiência de um curso de qualificação profissional.

5.2.2 Prototipação

A prototipação é a confecção do produto, com base nas decisões conceituais, pedagógicas e comunicacionais tomadas nas etapas anteriores, considerando as necessidades de aprendizagem, as características do público-alvo e as circunstâncias do ambiente e do contexto de atuação (Freitas; Altoé, 2023).

Com o objetivo de testar a funcionalidade e a usabilidade (Rizzatti *et al.*, 2020), o protótipo do produto educacional foi elaborado numa versão completa, desde sua capa até as referências bibliográficas, conforme a tipologia manual/protocolo, em formato de manual de procedimentos, em meio digital.

5.2.3 Aplicação

Considerando a tipologia e as finalidades do produto educacional, bem como as características da educação corporativa na PRF, entre elas a inexistência de um calendário permanente de cursos, não foi possível incluir no cronograma da pesquisa a aplicação do produto diretamente no processo de planejamento, preparação e execução de um curso. Diante disso, a partir dos exemplos de instrumentos de validação mencionados por Rizzatti *et al.* (2020, p. 6), “grupos focais, pesquisas de opinião, juízes especialistas e outros”, o instrumento de aplicação escolhido foi o de juízes especialistas.

Os especialistas foram selecionados dentre os participantes da primeira etapa do estudo, ou seja, servidores que atuaram em coordenação pedagógica no ano de 2024, e entre os chefes titulares de unidades diretamente ligadas ao ensino, na UniPRF.

Depois do contato telefônico inicial, foram realizadas reuniões presenciais e orientações remotas, por *e-mail*, com seis participantes, sendo três coordenadores e três gestores de unidades de ensino. Nas reuniões foram prestados esclarecimentos sobre a origem, o formato, o público, os objetivos e a forma de aplicação e avaliação do produto educacional. Também foi pactuado o prazo de três semanas para assinatura e envio do TCLE, leitura, estudo, análise e preenchimento da avaliação do produto educacional, disponibilizado por *e-mail* para os participantes.

Quatro participantes enviaram o TCLE e preencheram a avaliação do Produto Educacional. O perfil dos juízes especialistas é o seguinte: dois responderam como coordenadores pedagógicos e dois como gestores de unidades de ensino; os quatro são instrutores e têm entre 7 e 19 anos de experiência na educação corporativa da PRF; três também participaram da etapa anterior da pesquisa; os dois gestores atuam há mais de seis meses como titulares de suas unidades de ensino.

A ficha de avaliação contém cinco seções: identificação e caracterização dos avaliadores, contendo informações gerais sobre a situação profissional e funcional do servidor, avaliação dos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional e parecer final.

A aplicação consistiu na análise e avaliação dos seguintes aspectos do produto educacional pelos especialistas: no eixo conceitual, a coerência do conteúdo

de cada capítulo com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF; no eixo pedagógico, a adequação da trajetória proposta para a apropriação pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da UniPRF; no eixo comunicacional, a adequação da escrita e da diagramação.

5.2.4 Avaliação

A avaliação é a primeira instância de validação, recomendada para os Mestrados Profissionais (Rizzatti *et al.*, 2020), e foi realizada pelos juízes especialistas destinatários da aplicação do produto educacional. Suas percepções foram obtidas em questionário de avaliação (Apêndice C), estruturado de forma a permitir identificar o grau de compreensão dos participantes quanto ao conteúdo do PE, o nível de adesão ao emprego do PE e a adequação do PE ao campo profissional dos participantes (Rizzatti *et al.*, 2020).

As bases teóricas para análise da aplicação do produto também foram definidas nessa fase. Considerando a forma e o instrumento de aplicação, a análise foi realizada sob a perspectiva de Kaplún (2023) sobre a produção de material educativo, empregando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010), nos aspectos qualitativos da avaliação.

Considerando a metodologia de aplicação, a avaliação realizada foi apenas do produto, e não do desempenho do público-alvo com o uso do produto educacional (Farias; Mendonça, 2019).

Os resultados quantitativos e qualitativos da avaliação serão apresentados e analisados frente ao referencial teórico e metodológico utilizado. Rizzatti *et al.* (2020) destacam a importância desse momento para a pesquisa, pois nele “o professor/profissional refletirá de forma orientada e sustentada na teoria sobre sua prática e solução proposta em seu trabalho” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 8), e os aperfeiçoamentos propostos e julgados pertinentes poderão ser incorporados à versão final do PE.

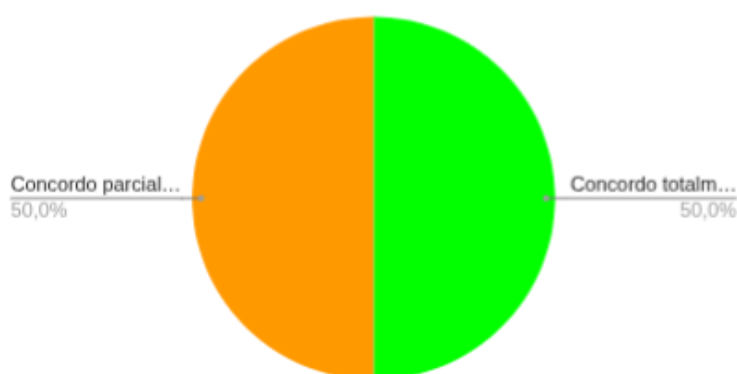
5.2.4.1 Avaliação do eixo conceitual

Na avaliação do eixo conceitual, foram considerados, separadamente, os quatro capítulos das duas partes do produto educacional.

Os conteúdos do capítulo 1 (áreas de atuação, papéis, saberes necessários e dificuldades e desafios da Coordenação Pedagógica) foram avaliados da forma que se segue.

Sobre a coerência dos conteúdos com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF, metade dos respondentes concorda totalmente e metade concorda parcialmente:

Gráfico 1 - Avaliação de coerência do capítulo 1

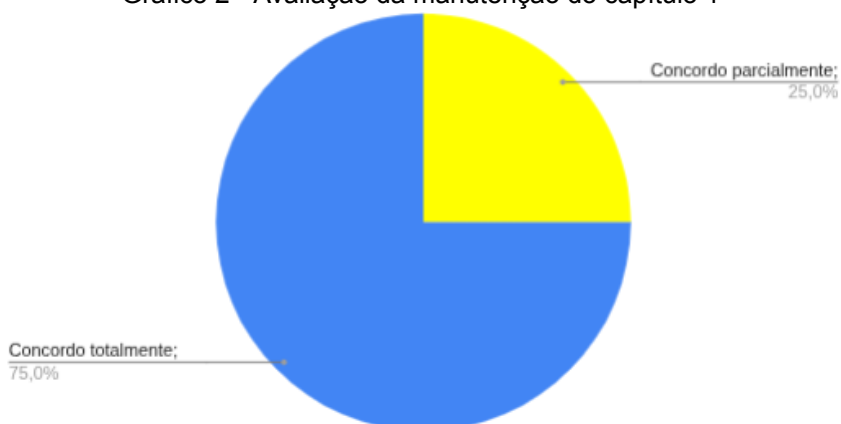


Fonte: Elaboração própria, 2026.

Sobre a utilidade dos conteúdos para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF, todos os participantes concordam totalmente.

Quanto aos conteúdos serem mantidos no Produto Educacional, três quartos dos participantes concordam totalmente e apenas um concorda parcialmente.

Gráfico 2 - Avaliação da manutenção do capítulo 1

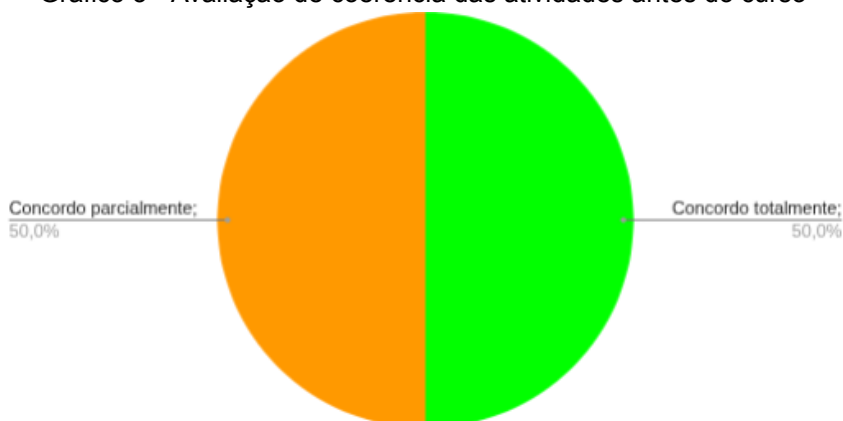


Fonte: Elaboração própria, 2026.

Os conteúdos dos capítulo 2 (atividades da Coordenação Pedagógica antes do curso), capítulo 3 (atividades da Coordenação Pedagógica durante o curso) e capítulo 4 (atividades da Coordenação Pedagógica depois do curso) foram avaliados da forma a seguir.

No capítulo 2, metade dos respondentes concorda totalmente e metade concorda parcialmente com a coerência dos conteúdos com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF.

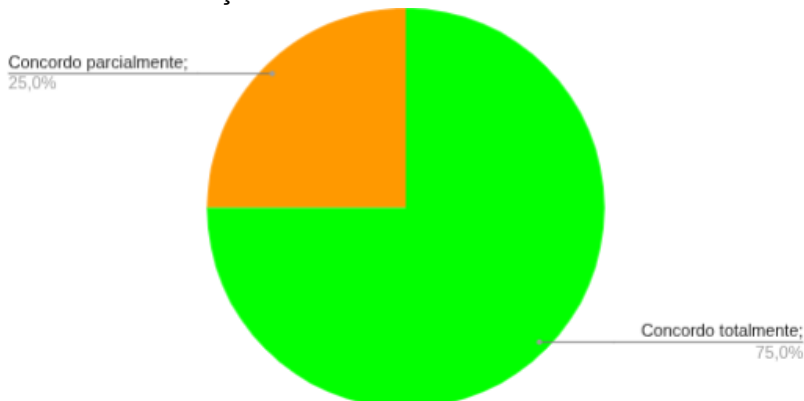
Gráfico 3 - Avaliação de coerência das atividades antes do curso



Fonte:Elaboração própria, 2026.

No capítulo 3, o percentual dos respondentes que concordam totalmente sobe para três quartos, enquanto apenas um participante concorda parcialmente que há coerência dos conteúdos com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF.

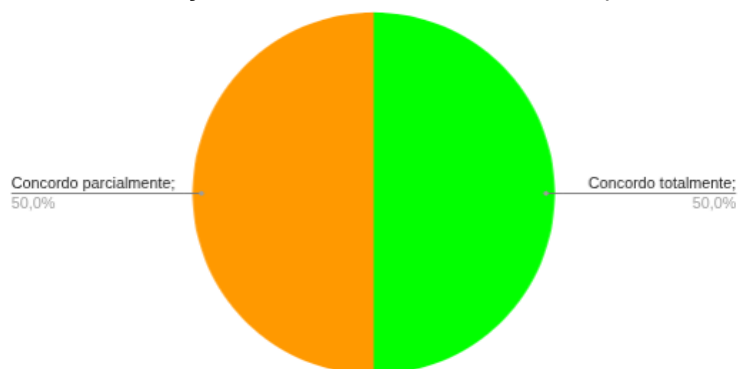
Gráfico 4 - Avaliação de coerência das atividades durante o curso



Fonte: Elaboração própria, 2026.

No capítulo 4, metade dos respondentes concorda totalmente e metade concorda parcialmente que há coerência entre os conteúdos apresentados e as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF.

Gráfico 5 - Avaliação de coerência das atividades depois do curso



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Sobre a utilidade dos conteúdos para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF e sobre mantê-los no Produto Educacional, os participantes foram unânimes e todos concordaram totalmente.

Desse modo, considerando a aprovação dos conteúdos dos quatro capítulos, o eixo conceitual do produto educacional avaliado como protótipo foi mantido sem acréscimos ou ajustes na versão definitiva.

5.2.4.2 Avaliação do eixo pedagógico

A avaliação do eixo pedagógico debruçou-se sobre a percepção dos participantes se a trajetória proposta pelo Produto Educacional ao destinatário, iniciando por temas relacionados à preparação para a função, e, em seguida, abordando as atividades realizadas antes, durante e depois do curso, era adequada para a apropriação (aprendizado e utilização) do Guia de Atividades pela Coordenação Pedagógica na UniPRF.

O eixo pedagógico foi aprovado por unanimidade, com todos os avaliadores concordando totalmente com a abordagem.

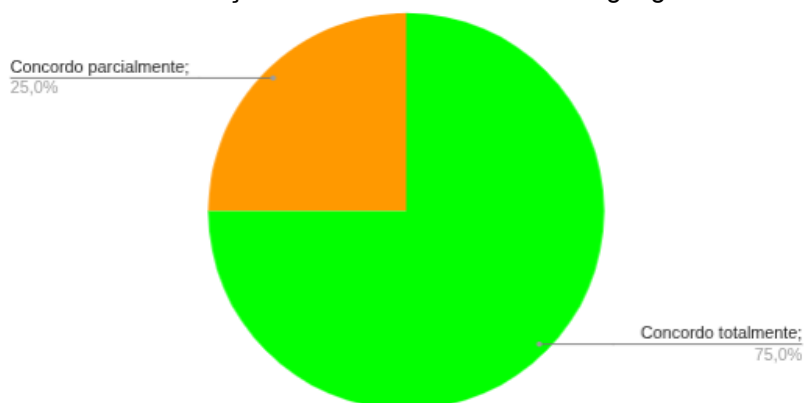
Dessa forma, não foram realizadas mudanças no eixo pedagógico da versão definitiva do Produto Educacional.

5.2.4.3 Avaliação do eixo comunicacional

O eixo comunicacional foi avaliado sob dois aspectos: o primeiro quanto à adequação da escrita, em relação ao nível da linguagem empregada e à correção textual; e o segundo, quanto à adequação da diagramação (elementos gráficos; esquema de cores da PRF, do IFSC e do semáforo; marcadores de final de seções, capítulos e partes; barras coloridas indicativas de capítulos e etapas; fonte de texto de acordo com o Manual de identidade visual da PRF etc.).

Em relação ao primeiro aspecto, o eixo comunicacional foi aprovado com três quartos dos participantes concordando totalmente e um quarto concordando parcialmente:

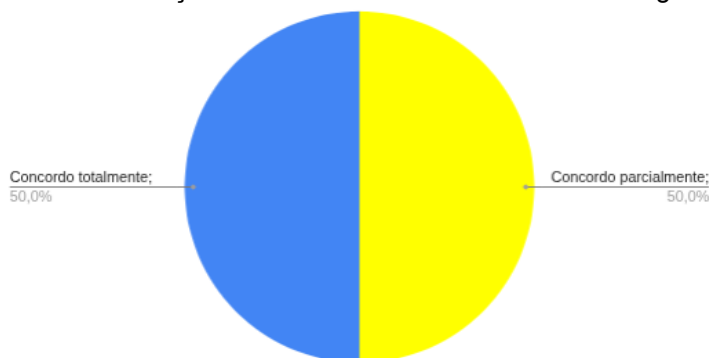
Gráfico 6 - Avaliação do eixo comunicacional - linguagem escrita



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Quanto ao segundo aspecto, elementos gráficos, cores, fontes etc., a aprovação foi com a concordância total de metade dos participantes e concordância parcial da outra metade.

Gráfico 7 - Avaliação do eixo comunicacional - elementos gráficos



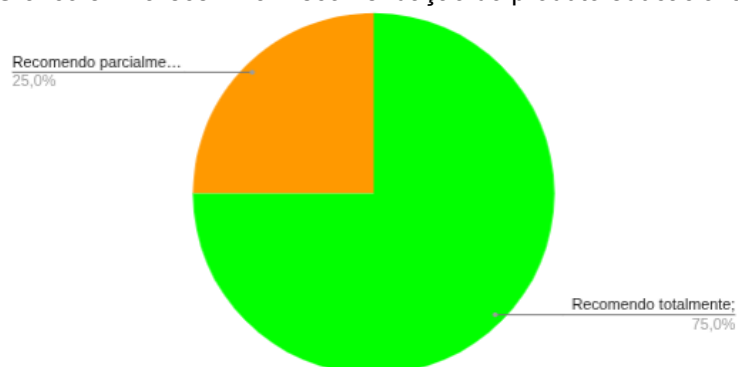
Fonte: Elaboração própria, 2026.

Apesar da aprovação do eixo comunicacional pelos avaliadores, na versão definitiva do Produto Educacional foi acrescentada uma seção explicitando a intencionalidade e o uso planejado para cada elemento gráfico e cor empregada no Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica.

5.2.4.4 Parecer final dos avaliadores

Na seção de parecer final, os avaliadores deveriam responder se recomendam a adoção desse Produto Educacional para uso dos coordenadores pedagógicos de cursos de qualificação na UniPRF. O resultado foi três recomendações totais e uma recomendação parcial:

Gráfico 8 - Parecer final: recomendação do produto educacional



Fonte: Elaboração própria, 2026.

5.2.4.5 Sugestões de aperfeiçoamento

Por fim, depois de avaliar cada aspecto do Produto Educacional e do parecer geral sobre a recomendação ou não de sua adoção pela coordenação pedagógica na UniPRF, os avaliadores apresentaram suas contribuições para o aperfeiçoamento do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF.

O primeiro avaliador (AV1), que recomendou totalmente o Produto Educacional, sugeriu

[...] pequenos ajustes em relação a outras ferramentas que poderiam ser disponibilizadas aos coordenadores pedagógicos, em especial, aos

iniciantes, tipo: checklist de documentos, períodos de ambientação dos coordenadores, em formato EAD autoinstrucional (Avaliador 1).

O segundo avaliador (AV2) também recomendou totalmente o Produto Educacional, destacou que as sugestões feitas na etapa anterior da pesquisa já estavam incorporadas ao protótipo do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica e acredita que o PE “[...] servirá como importante norteador para todos os profissionais que vierem a exercer essa função nos cursos da UniPRF” (Avaliador 2).

O terceiro avaliador (AV3) também recomendou totalmente a adoção do Produto Educacional e teceu algumas observações. De acordo com o avaliador, a organização cronológica e funcional do Guia facilitará de forma significativa o seu emprego nas ações educativas da UniPRF.

O valor do produto educacional foi reforçado pela coerência metodológica seguida na elaboração do material:

É perceptível que o material transcende o campo meramente teórico por ter sido construído sobre um sólido tripé metodológico — composto por pesquisas bibliográficas, documentais e de campo —, o que o consolida como uma ferramenta essencial para a padronização de processos internos e para o combate à carência de formação específica para a função de coordenador (Avaliador 3).

Por outro lado, o avaliador percebeu que a coordenação pedagógica [...] frequentemente acaba assumindo responsabilidades de "Administração e Logística" em todas as fases do curso” (AV3), e que essa sobreposição de responsabilidades sobrecarrega o coordenador pedagógico com demandas diversas, correndo-se o “[...] risco de provocar um desvio de foco prejudicial, onde a supervisão da prática docente e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos perdem a prioridade necessária” (AV3).

Por fim, o avaliador 3 sugere, como forma de aperfeiçoamento do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica, que as “[...] fronteiras entre as coordenações pedagógica e administrativa sejam mais claras e bem definidas [...]”, uma vez que

O estabelecimento de limites precisos de atuação permitiria diminuir os conflitos de competência e garantiria que o coordenador pedagógico

pudesse exercer sua função primordial: a gestão da excelência do processo de ensino-aprendizagem na instituição (Avaliador 3).

O quarto avaliador (AV4), por sua vez, recomendou parcialmente o Produto Educacional e também apresentou sugestões de aperfeiçoamento:

Anexar modelos operacionais (templates) alinhados às tarefas do protocolo;
Disponibilizar anexos editáveis (modelos) diretamente conectados às tarefas descritas, por exemplo:

- checklist de planejamento do curso (pré-curso);
- roteiro de acompanhamento pedagógico (durante);
- modelo de relatório pedagógico final e de consolidação de avaliações (pós-curso) (Avaliador 4).

O avaliador observou ainda que a finalidade do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica é “orientar a atuação e sistematizar práticas”; portanto, a disponibilização de “modelos operacionais materializa essa orientação e acelera a aplicação” (AV4).

As sugestões dos AV1 e AV4 estão relacionadas entre si. De fato, os dados produzidos na pesquisa permitiram a elaboração de um Produto Educacional mais amplo, incluindo outros seis capítulos, todos com base nas necessidades levantadas na pesquisa de campo, também reiteradas nas manifestações dos avaliadores.

O conteúdo do segundo artefato engloba os seguintes temas: Ferramentas de gestão pedagógica (Infraestrutura e gestão de aprendizagem; Gestão de projetos e colaboração da equipe pedagógica); Ferramentas didáticas (Autoria e criação de conteúdo interativo, Engajamento e avaliação formativa); Metodologias Ativas na UniPRF (Aprendizagem baseada em problemas, Estudo de caso, Aprendizagem baseada em projetos, Simulação, Aprendizagem baseada em equipe, Rotação por estações, Portfólio); Fluxos de comunicações (Entre o curso e as unidades da UniPRF, entre a Coordenação Pedagógica e as demais estruturas do curso, entre a CP e a Coordenação Pedagógica e o corpo docente e entre a Coordenação Pedagógica e o corpo discente); Fluxo de processos pedagógicos (Planejamento pedagógico, Acompanhamento pedagógico e Processo de avaliação) e Modelos de documentos (Relatório de Análise de Edição Anterior do Curso, Projeto Pedagógico, Critérios Pedagógicos para o Processo Seletivo, Relação de Disponibilidade de Instrutores, Relatório de Necessidade de Atualização de Instrutores, Relação de Necessidades Logísticas, Critérios de Agrupamento de Turmas, Plano de Disciplina,

Plano de Aula, Relação de Atividades Externas, Relação de Atividades Complementares, Quadro de Trabalho Semanal, Acompanhamento/Observação de Aula, Devolutiva/*Feedback*, Formulário Unificado de Acompanhamento e Avaliação de Instrutor, Plano de Aprimoramento Individual de Instrutor, Relatório de Acompanhamento de Instrutor, Formulário de Acompanhamento de Aluno, Plano Individual de Reforço, Recuperação de Aprendizagem ou Continuidade no Curso, Relatório de Acompanhamento de Aluno, Relação de Alunos em Risco de Desligamento/Reprovação, Relatório de Ajustes Pedagógicos Realizados, Relatório Pedagógico Parcial ou Específico, Formulário de Atividade da Coordenação Pedagógica, Termo de Ocorrência em Curso, Formulário de Avaliação de Satisfação - Instrutor, Formulário de Avaliação de Satisfação - Coordenador, Formulário de Avaliação de Satisfação - Disciplina, Formulário de Avaliação de Satisfação - Curso, Relatório de Disciplina, Relatório Pedagógico Final e *Check-list* de Documentos Pedagógicos).

Conforme esclarecido no eixo conceitual, no item 5.2.1.3 (Análise e Síntese), a aplicação, a avaliação e a publicação do segundo artefato deverão ser realizadas em etapa posterior neste ou em outro programa de pós-graduação.

As observações do AV3 também são bastante pertinentes. Elas corroboram o referencial teórico e os achados da revisão de literatura e da pesquisa de campo sobre a Coordenação Pedagógica, que destacam a atuação em várias áreas do contexto educacional, excesso de atribuições e sobrecarga de trabalho, bem como uma série de tarefas administrativas e burocráticas, que extrapolam a dimensão estritamente pedagógica, conforme discussão realizada no capítulo 4 (Resultado e discussão dos dados).

Porém, como o Guia de Atividades foi elaborado a partir da prática profissional, relatada pelos coordenadores pedagógicos ouvidos na pesquisa de campo, o Produto Educacional trouxe as atividades e ações realizadas pelos respondentes, na condição de coordenadores pedagógicos, mesmo quando essas se identificam ou guardam maior pertinência com as responsabilidades de outras coordenações possíveis na estrutura de governança de cursos na UniPRF, como administração e logística.

Desse modo, considerando ainda a ausência de expedientes regulatórios permanentes, com limites precisos de atuação, o Produto Educacional elenca

atividades e ações, que são essenciais para o adequado planejamento pedagógico e alcance dos objetivos educacionais, e são realizadas pela Coordenação Pedagógica, em caráter exclusivo, ou em atuação conjunta com as demais coordenações dos cursos e estruturas da UniPRF.

Além disso, para cada atividade e ação realizada, o Produto Educacional identifica as equipes envolvidas e, em diversas tarefas, explicita que se trata de processo liderado e conduzido por outra coordenação, porém, com a necessidade de assessoria ou, em alguns casos, validação da Coordenação Pedagógica. Os processos de pagamento de GECC, por exemplo, são instruídos e tramitados pela Coordenação Administrativa, mas requerem assinatura da Coordenação Pedagógica em alguns relatórios.

Por fim, a preocupação do AV3 quanto ao risco de excesso de atribuições e o acúmulo de responsabilidades administrativas e logísticas desviarem a Coordenação Pedagógica de seu papel principal, também faz eco com os achados e discussões de todas as etapas da presente pesquisa. Sem o condão de ter a palavra final, o Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica em Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF pretende contribuir para reduzir esse risco, porém, retratando as coisas ainda como elas são, e não ainda como deveriam ser.

5.3 Validação

A validação final do produto educacional foi realizada pela banca de defesa da dissertação, segundo o protocolo da ficha de avaliação da Capes.

De acordo com Dourado (2023), os critérios considerados pelos examinadores são: aderência, usabilidade, publicidade, relevância e inovação.

A aderência do produto educacional ao programa de pós-graduação *stricto sensu* ProfEPT é plena, considerando área de concentração, linha de pesquisa e macroprojeto vinculado (Rizzatti *et al.*, 2020; Freitas, 2021). A área de concentração é a Educação Profissional e Tecnológica, pois a problemática é vivida na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, responsável pela qualificação profissional, sob a forma de formação inicial e continuada de servidores de um órgão de segurança pública. A aderência à linha de pesquisa sob a qual o estudo se guiou - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, bem

como ao seu macroprojeto - Organização de espaços pedagógicos da EPT, é igualmente comprovada, uma vez que o produto educacional trata da organização de processos pedagógicos e da gestão da EPT, em interlocução direta com o mundo do trabalho, pois se destina aos coordenadores pedagógicos de ações educativas que visam preparar os servidores para a ocupação de determinadas funções na estrutura do órgão ou para a realização de atividades específicas.

A usabilidade, segundo Dourado (2023), refere-se à facilidade de uso, à intuitividade do manuseio do PE pelo público-alvo. Tem relação com as decisões tomadas quanto à abordagem pedagógica e comunicacional do PE, pois diz respeito também à clareza nas informações e à facilidade de acesso. Identificado como ‘aplicabilidade’ por Rizzatti *et al.* (2020) e Freitas (2021), esse critério também diz respeito à real utilização do produto durante o processo de elaboração e validação: replicável, quando está acessível e identificável para utilização por terceiros em contextos distintos do original; aplicado, quando foi utilizado pelo menos uma vez, mesmo na forma de piloto; ou aplicável, quando tem potencial de uso direto, mas não foi aplicado (Rizzatti *et al.*, 2020). Considerando a submissão ao grupo de juízes especialistas para avaliação, bem como as formas de registro, disponibilização e acesso, o produto educacional foi reconhecido como aplicável e replicável. Ainda de acordo com Rizzatti *et al.* (2020), nos Mestrados Profissionais é obrigatório que o produto educacional seja aplicável, além de ser recomendável que ele seja aplicado. A replicabilidade do produto é uma recomendação para os Doutorados Profissionais.

A publicidade é a estratégia adotada para divulgar o PE com a finalidade de estimular a sua ampla utilização por diversos públicos (Dourado, 2023). Esse mesmo critério também é denominado “registro” (Rizzatti *et al.*, 2020) ou “acesso” (Freitas, 2021).

O Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF foi registrado na Câmara Brasileira do Livro (CBL) e obtido o *International Standard Book Number* (ISBN) nº 978-65-01-98193-2. A utilização do produto educacional é livre de custos, pois a licença de direitos autorais é *Creative Commons*, na modalidade Atribuição Não Comercial Compartilha Igual (CC BY-NC-SA), que permite copiar, publicar, modificar, adaptar, desde que o crédito seja devidamente atribuído aos autores, o material derivado não seja comercializado e seja licenciado sob os mesmos termos do original (Creative Commons BR, 2020).

Quanto ao acesso, o produto educacional será disponibilizado nos seguintes repositórios: Educapes, Repositório de Produções do ProfEPT, Observatório do ProfEPT, Portal do ProfEPT do Instituto Federal de Santa Catarina, Portal Integra e Portal da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

Figura 28 - Ícones da licença CC do PE



Fonte: *Creative Commons BR*, 2020.

A relevância, segundo Dourado (2023), está associada aos efeitos do produto educacional sobre o público-alvo. O produto educacional visa contribuir para a consolidação da gestão das ações educativas, conferindo maior estabilidade e segurança à atuação da coordenação pedagógica. Considerando o público e a forma de submissão do produto educacional, sua relevância deve ser considerada pelo grau de adesão dos participantes, manifesta na intenção e na recomendação ou não do uso do guia pelos coordenadores pedagógicos. Conforme descrição no item anterior (Avaliação), o Produto Educacional foi recomendado pelos quatro juízes especialistas. Rizzatti *et al.* (2020) e Freitas (2021) identificam esse critério como impacto e associam a ele aspectos como a motivação, a relevância, o foco da aplicação do produto, bem como a origem da demanda e a área impactada (Rizzatti *et al.*, 2020).

Assim, o produto educacional em questão foi elaborado a partir de demanda espontânea, identificada no âmbito da pesquisa aplicada, como solução ao problema da falta de normas permanentes e orientações específicas para a atuação da coordenação pedagógica nos cursos de qualificação da UniPRF. As áreas impactadas são a Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Pública. Seu impacto pode ser considerado alto, uma vez que foi concebido no programa de pós-graduação, porém, transferido para o sistema de educação corporativa da PRF, com resultados e benefícios à sociedade.

Por fim, a inovação é o critério pelo qual se julgam as características que distinguem o produto educacional de outros já disponíveis na área, em termos de conteúdo, metodologia, tecnologia ou formato (Dourado, 2023). Rizzatti *et al.* (2020) e Freitas (2021) entendem que também há inovação quando algo já existente é modificado ou recriado de forma inovadora e original. Nesse sentido, o guia de ações para a coordenação pedagógica da UniPRF, embora não apresente inovação relacionada à tecnologia ou ao formato, será inovador quanto ao conteúdo e à metodologia, uma vez que é destinado a processo e público ainda não explorados no âmbito da produção acadêmica na Educação Profissional e Tecnológica.

Outrossim, segundo Rizzatti *et al.* (2020), a inovação educacional na área do ensino está atrelada à mudança de mentalidade e aos 'modos de fazer' dos atores no espaço pedagógico. Desse modo, o aprimoramento da atuação da coordenação pedagógica, a partir da utilização do produto educacional, tem seu valor como inovação.

5.4 Registro, acesso e utilização

O produto educacional foi registrado na Câmara Brasileira do Livro (CBL) e obtido o *International Standard Book Number* (ISBN) nº 978-65-01-98193-2. Sua utilização será livre de custos, pois a licença de direitos autorais será *Creative Commons*, modalidade Atribuição Não Comercial Compartilha Igual (CC BY-NC-SA), que permite copiar, publicar, modificar, adaptar, desde que o crédito seja devidamente atribuído aos autores, o material derivado não seja comercializado e seja licenciado sob os mesmos termos do original (Creative Commons BR, 2020).

O acesso a este produto será amplo, irrestrito e de livre ônus, com disponibilização nas seguintes plataformas abertas: Educapes, Repositório de Produções do ProfEPT, Observatório do ProfEPT, Portal do ProfEPT do Instituto Federal de Santa Catarina, Portal Integra. Para acesso ao público interno, o produto educacional será disponibilizado no Portal da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa A Coordenação Pedagógica dos Cursos de Qualificação Profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal enfrentou como problema de investigação o seguinte questionamento: Como a coordenação pedagógica atua na gestão dos cursos de qualificação profissional da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal, e como pode ser aprimorada para atender às demandas institucionais?

O seu objetivo geral foi contribuir para o aperfeiçoamento da gestão dos cursos de qualificação profissional da UniPRF por meio da elaboração de um produto educacional que organize e oriente a atuação da coordenação pedagógica.

Para isso, definiu objetivos específicos que foram satisfatoriamente alcançados, mediante os procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, conforme o delineamento metodológico do estudo.

As responsabilidades e as atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica foram compreendidas com base na literatura acadêmica e apontam para a atuação em pelo menos cinco áreas distintas: Planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico; Planejamento pedagógico e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da Direção. A literatura também aponta o excesso de atribuições e a baixa compreensão dos limites de atuação, como fatores que limitam o efetivo exercício do papel central da Coordenação Pedagógica, qual seja, a formação continuada dos professores e o aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nas normas que a regulam, foi possível conhecer a organização da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal. O estudo constatou que a educação corporativa na PRF está estruturada há pouco mais de duas décadas, segue a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas do Governo Federal e propõe-se a realizar um ensino para o desenvolvimento de competências. É executada por uma unidade central - UniPRF, e pelas vinte e sete unidades descentralizadas, em cada Unidade Federativa.

A UniPRF conta com aproximadamente setenta servidores, porém, menos de

um terço está lotado nas unidades diretamente responsáveis pelas ações educativas. O corpo de instrutores tem aproximadamente mil e quinhentos integrantes, habilitados em pouco mais de cinquenta disciplinas oficiais. Além disso, são lotados nas unidades da PRF por todo o país, atuam mediante convocação específica e são remunerados mediante pagamento de Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso, quando em atividade de ensino.

A educação corporativa da PRF ainda prevê a estruturação de programas educacionais, trilhas de conhecimento e aprendizagem e ações educativas em diversos níveis, tipos e modalidades. As ações educativas podem ser formais, não formais e informais, e apenas as ações formais são realizadas sob o controle da UniPRF, mesmo quando oferecidas em parceria com outras instituições. As ações educativas formais, em geral, são cursos, classificam-se quanto ao nível (básico, intermediário, avançado e especialista), quanto ao tipo (formação, desenvolvimento, treinamento e aperfeiçoamento) e modalidade (presencial, híbrida ou a distância).

A análise da atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos e da fala dos sujeitos da pesquisa, foi realizada satisfatoriamente e permitiu identificar atividades e ações para a sistematização no produto educacional. Nesse sentido, a pesquisa documental revela que o coordenador pedagógico atua por designação temporária e específica, para compor a estrutura de governança dos cursos, junto com duas ou mais coordenações técnicas, e é responsável por coordenar as atividades pedagógicas e acompanhar as didáticas, de apoio e até disciplinares, embora não seja exigida dele nenhuma formação ou qualificação específica, além de integrar o corpo de instrutores da UniPRF. Nos documentos internos, não foram identificadas responsabilidades da Coordenação Pedagógica relativas ao planejamento e acompanhamento do projeto político-pedagógico, formação continuada de instrutores e avaliação de aprendizagem. O coordenador pedagógico dos cursos não tem atribuições permanentes, uma vez que ainda não há Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento de Ensino (RE) ou outro instrumento equivalente estruturando e regulando a atividade de ensino na PRF, em caráter permanente.

A pesquisa de campo, por sua vez, permitiu completar a resposta ao terceiro objetivo específico, com análise da atuação da Coordenação Pedagógica a partir

dos servidores que atuaram na função, no ano de 2024. O conteúdo da fala dos participantes permitiu a identificação de temas nas categorias identificadas como atividades e áreas de atuação da Coordenação Pedagógica: Planejamento pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; Formação continuada e desenvolvimento profissional; Avaliação institucional e de aprendizagem; Apoio administrativo e assessoramento da direção (Administração e logística); e Articulação, integração e gestão de relações.

Quanto ao quarto objetivo da pesquisa, os papéis, as dificuldades e os saberes necessários à coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF também foram conhecidos, a partir dos próprios coordenadores, e discutidos frente ao referencial teórico e à revisão de literatura realizada ao longo da pesquisa. Nessas categorias destacam-se, de acordo com os participantes da pesquisa, como papéis essenciais da Coordenação Pedagógica, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem, o suporte ao corpo docente e a articulação entre os diversos atores da ação educativa.

Como maiores desafios e dificuldades, estão as ausências de formação específica, de tempo para planejamento e preparação das atividades de ensino, de recursos materiais, de clareza nos documentos pedagógicos, de adesão ao planejamento, de equipe pedagógica em tamanho adequado e de autonomia. A complexidade do processo formativo, a gestão das relações e o excesso de atribuições também figuram como dificuldades a serem enfrentadas pela Coordenação Pedagógica.

Quanto aos saberes necessários para a atuação na Coordenação Pedagógica, as categorias englobam conhecimento pedagógico, conhecimento disciplinar, conhecimento contextual, conhecimento normativo e institucional, habilidades gerenciais, relações interpessoais, entre outros saberes e exigências.

Por fim, o quinto objetivo específico foi cumprido com a elaboração, apresentação e avaliação do Produto Educacional, no intuito de orientar a atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal. O Produto Educacional foi concebido para contribuir com a sistematização da atuação das equipes de coordenação pedagógica nos cursos de qualificação profissional na UniPRF, necessidade identificada na análise prévia da problemática, nos pressupostos e hipóteses e

confirmada na pesquisa documental e de campo. Foi elaborado a partir das atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos no ano de 2024, na tipologia de guia/protocolo, em formato digital e distribuído para avaliação por um grupo de especialistas.

Os quatro juízes especialistas, integrantes do público-alvo do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica dos Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF, avaliaram o eixo conceitual do Guia considerando a coerência com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF, a utilidade do conteúdo para a atuação da Coordenação Pedagógica e a conveniência de mantê-lo no Produto Educacional. O eixo pedagógico foi avaliado sob a perspectiva da adequação da trajetória proposta à apropriação (aprendizado e utilização) do Guia de Atividades pelos destinatários. No eixo comunicacional, o Produto Educacional foi avaliado quanto à adequação da escrita, em relação ao nível da linguagem empregada e à correção textual e quanto à adequação da diagramação (esquema de cores e elementos gráficos). O Produto Educacional foi aprovado e teve a sua adoção recomendada pelos quatro avaliadores.

As contribuições do estudo realizado vão além do benefício direto à UniPRF e aos servidores da PRF, com a utilização do Produto Educacional como “norteador para todos os profissionais que vierem a exercer essa função nos cursos da UniPRF” (AV2).

A pesquisa debruçou-se sobre um tema atual, lidando com uma dinâmica contemporânea, relacionada à política oficial de formação para o trabalho, especificamente, da formação e capacitação de servidores públicos policiais. Nesse ponto, a pesquisa tem contribuição social e colabora com a melhoria do serviço prestado pela PRF, ao auxiliar na sistematização, regulamentação e consolidação do planejamento e da gestão das ações educativas na UniPRF, divulgando o conhecimento produzido e compartilhando o Produto Educacional destinado à Coordenação Pedagógica.

Quanto à contribuição acadêmica, a pesquisa ampliou a produção de conhecimento na área temática da Educação Profissional e Tecnológica, sob a perspectiva de organização e gestão fora dos sistemas formais da EPT, especificamente, na formação e qualificação de servidores públicos federais, diante da escassez de publicações a respeito do tema. Nesse sentido, na trajetória do

estudo foram elaborados e submetidos cinco artigos, oriundos da pesquisa, que se encontram nas seguintes condições: O perfil dos coordenadores pedagógicos na UniPRF (apresentado e publicado nos anais do XVII Congresso Nacional de Educação); Espaços não-formais na Educação Profissional e Tecnológica (apresentado e publicado nos anais do XVII Congresso Nacional de Educação); O ensino com pesquisa e os espaços não-formais como inovações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (apresentado no Seminário Internacional 2025 da Universidade Regional de Blumenau/SC); A Coordenação Pedagógica na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica (aceito para publicação em periódico Qualis A2); A Coordenação Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem as pesquisas? (em avaliação por periódico Qualis A3).

Desse modo, a pesquisa contribuiu para o desvelamento parcial do modo de organização e gestão da educação profissional em instituições públicas, fora do sistema escolar, no recorte temático da educação corporativa, ou seja, na educação profissional realizada no âmbito das empresas e outras organizações não escolares, ligadas diretamente ao mundo do trabalho, no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto ao produto educacional, embora sem inovação relacionada à forma, trouxe inovação relacionada ao conteúdo, uma vez que tratou de forma inédita o objeto de estudo no âmbito do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Porém, não se pode esquecer as limitações do estudo. O tamanho do quadro de participantes, que limitou a amplitude de experiências relatadas e, portanto, reduziu a capacidade de extrapolar, generalizar ou totalizar as conclusões oriundas da análise qualitativa dos dados.

A não realização de uma pesquisa participante, bem como a não aplicação do produto educacional no contexto de planejamento, preparação e execução de um curso de qualificação profissional, também podem ser consideradas limitações do estudo, embora, em ambos os casos, estejam relacionadas à inexistência de um calendário oficial de cursos que permitisse a inclusão das etapas no desenho metodológico da pesquisa.

Por fim, o presente estudo traz um panorama inicial sobre a atuação da coordenação pedagógica, com potencial para aprofundamento em diversas frentes,

em novos estudos: a aplicação do Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF, em contexto real de planejamento, preparação e execução de um ou mais cursos; a aplicação e a avaliação do Caderno de Aplicação da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF, segundo artefato oriundo da pesquisa de campo, em outros cursos e programas de pós-graduação, por este ou por outros pesquisadores; o planejamento, preparação e execução de ação educativa para a formação específica de Coordenadores Pedagógicos da UniPRF; replicação do estudo ou dos instrumentos desenvolvidos, em outros cursos e programas de pós-graduação, por este ou por outros pesquisadores, ampliando o grupo de participantes, permitindo uma visão mais ampla do fenômeno, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA NACIONAL DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (ANPRF). **Projeto Executivo do Curso de Formação de Gestores para o Desenvolvimento Profissional (CFGDP)**. Florianópolis, 2018a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Gestores para o Desenvolvimento Profissional (CFGDP)**. Florianópolis, 2018b.

ALBUQUERQUE, Adilson; SHICANO, Adriana; OLIVEIRA, Ana Paula Pereira; PROHONOSKI, Anderson; SILVA, Andreza Regina Lopes da; SECHI, Fernando Ribeiro; RIGO, João André; SACRAMENTO, Joel Gomes do; BORGES, Tatiana Ulisses de Carvalho. Lúmen: Experiência inovadora na prática da educação a distância na Polícia Rodoviária Federal. In: ZANELLA, Lucas. et al. (orgs). **Educação no Século XXI** - Vol. 3. Editora Poison. Curitiba, 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr., São Paulo, 2016.

ARRUDA, Everton Henrique Mesquita de. **As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional**. 2023. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/883>. Acesso em 31 de maio de 2024.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: ed. Plátano, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Edições 70. Lisboa, 2020.

BIZELLI, José Luís; DARIDO, Maíra da Cunha. O processo de construção da Unesp Corporativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 2, p. 513–528, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i2.6540. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6540>. Acesso em: 20 de maio. 2025.

BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomia de Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: ed. Globo, 1973.

BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David R; MASIA, Bertram B. **Taxonomia de Objetivos Educacionais**. Domínio Afetivo. Porto Alegre: ed. Globo, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 1.655, de 3 de outubro de 1995**. Define a competência da Polícia Rodoviária Federal e dá outras providências. Brasília, 1995.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 9.503, de 23 de novembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999**. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 5.707, de 16 de fevereiro de 2006** (revogado). Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, 2018.

_____. **Decreto nº 9.662, de 1º de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Justiça e Segurança Pública e dá outras providências. Brasília, 2019a.

_____. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, 2019b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 12 jun. 2024.

_____. **Decreto nº 11.069, de 10 de maio de 2022**. Regulamenta a concessão da Gratificação por Encargos de Curso ou Concurso de que trata o art. 76-A da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e dá outras providências. Brasília, 2022.

_____. **Decreto nº 11.348, de 01 de janeiro de 2023**, atualizado pelo Decreto nº 11.759 de 30 de outubro de 2023 e pelo Decreto nº 12.543, de 1º de julho de 2025. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos do Ministério da Justiça e Segurança Pública e dá outras providências. Brasília, 2023a.

_____. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Instrução Normativa nº 33, de 13 de novembro de 2023**. Atualizada até a Instrução Normativa SGP/MGI nº 35, de 20 de novembro de 2023. Estabelece orientações aos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – Sipep, quanto à concessão da Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso – GECC regulamentada pelo Decreto nº 11.069, de 10 de maio de 2022. Brasília, 2023b.

_____. **Decreto nº 12.543, de 1º de julho de 2025**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos do Ministério da Justiça e Segurança Pública e dá outras providências (altera o Decreto nº 11.348 de 1º de janeiro de 2023). Brasília, 2025a.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria nº 1.112, de 19 de dezembro de 2025**. Regulamenta a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça e Segurança Pública e dá outras providências. Brasília, 2025b.

BUARQUE, Maria do Socorro Lima. **A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**: identidades e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12563>. Acesso em 31 de maio de 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (organizadores). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14208/11509>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**. v. 6, 2023, p. 516-533. Disponível em: <https://191.52.0.34/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em 23 ago. 2024.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 23 ago. 2024.

_____. **Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022**. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2022/resolucao-no-674.pdf>. Acesso em 23 ago. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Documento de área**. Área 46: Ensino. Brasília, 2019a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 05 jun. 2024.

_____. **Relatório de Grupo de Trabalho**. Produção Técnica. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf#:~:text=RELAT%C3%93RIO%20DE%20GRUPO%20DE%20TRABALHO,download%20gratuito%20no%20formato%20PDF>. Acesso em 29 ago. 2024.

_____. **Documento Orientador de APCN**. Área 46: Ensino. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf. Acesso em 29 ago. 2024.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21896?mode=full>. Acesso em 31 de maio de 2024.

CREATIVE COMMONS BR. **O que você precisa saber sobre licenças CC**. [S. l.]: Creative Commons Equipe CC Brasil, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2r7x9kx6>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Coordenadores pedagógicos: quem são esses profissionais? **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020090, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1194. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1194>. Acesso em: 26 set. 2024.

DOURADO, Josi Fernandes. **Produtos educacionais**: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do ProfEPT IFPR [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Competências transversais de um setor público de alto desempenho**. Brasília, 2020.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueira de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional** [recurso eletrônico]. Manaus, 2019. Disponível em: <http://mpet.ifam.edu.br>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FERREIRA, Jacques de Lima; HADDAD, Cristhyane Ramos. A coordenação pedagógica nos colégios públicos do estado do Paraná. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 19–32, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13466. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13466>. Acesso em: 26 set. 2024.

FERREIRA, Luis Claudio Machado; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Quem é o coordenador pedagógico na educação profissional da rede de ensino do estado do Rio Grande do Norte: uma análise documental. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 12, n. 7, p. e1512742390, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i7.42390. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42390>. Acesso em: 19 set. 2024.

FERRETTI, Celso João. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13672, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13672. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FREIRE, Patrícia de Sá; DANDOLINI, Gertrudes A. **Projeto Político-Pedagógico**: implantação do modelo UCR na UniPRF. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

FREIRE, Patrícia de Sá; SOUZA, João Artur de; OLIVEIRA, Rafael Sales Lisboa de; BRESOLIN, Graziela Grando. **Definição do Modelo de Avaliação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

FREIRE, Patrícia de Sá; SILVA, Solange Maria; PRIM, Márcia; DANDOLINI, Gertrudes A. **Modelagem dos Programas Educacionais**: com a definição das trilhas de conhecimento e suas respectivas disciplinas e eventos. UniPRF. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

FREITAS, Elisabete Pereira de. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9882>. Acesso em 31 de maio de 2024.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na Área de Ensino da Capes: o que há além da forma. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 5, nº 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FREITAS, Rony; ALTOÉ, Renan. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>. Acesso em: 18 fev. 2025.

GARBOSA, Helena Gutoch; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Dilemas e dificuldades de coordenadoras pedagógicas iniciantes no ensino público do estado do Paraná. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e40[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16582. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16582>. Acesso em: 26 set. 2024.

GERLACH, Verlaine Denize Brasil. **Gestão educacional**: histórias e memórias de dirigentes da Educação Profissional e Tecnológica em tempos de adversidades. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria, 2023. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740499>. Acesso em 31 de maio de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GOMES, Fábio Alexandre Pereira Lima da Silva. **Vencedores em ação na EPT**: guia de ações. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739057>. Acesso em 31 de maio de 2024.

GOMES Fábio Alexandre Pereira Lima da Silva; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Valorização pessoal e qualidade de vida dos servidores na coordenadoria pedagógica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 8, p. e17412843010, 2023. DOI:

10.33448/rsd-v12i8.43010. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43010>. Acesso em: 8 nov. 2024.

HELOANI, Roberto. **Modelo de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 201.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento geral**. 2023. Disponível em:
https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento_Geral_2023.pdf. Acesso em 06 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 20, de 25 de junho de 2018**. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. Florianópolis, 2018. Disponível em:
https://www.ifsc.edu.br/documents/30725/0/resolucao20_2018_rdp1+%282%29.pdf/61471b68-60c4-4e4a-856a-15536ba90f54. Acesso em: 27 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do IFSC. **Regulamento local**. Florianópolis, 2023. Disponível em:
https://www.ifsc.edu.br/documents/d/cefead/minuta_aprovada_profept_regulamento_local_2023_atualizada_19_03_24_assinado-pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

_____. **Manual da Marca IFSC**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2ª edição revista e atualizada. Florianópolis, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Resolução CONSUP nº 79, de 12 de novembro de 2019**. Regulamenta a organização administrativa do *Campus* Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas, 2019. Disponível em:
<https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regimentos/regimento-interno-do-campus-porto-nacional/regimento-interno-campus-porto-nacional.pdf/view>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 271, p. 46-60, 2003. DOI:
10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 21 fev. 2025.

KRAEMER, R. **Modelo de Maturidade do Sistema de Educação Corporativa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 81–93, 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012 (Temas básicos de educação e ensino).

LUKÁCS, Gyorgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica. (Palestra). In: **Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**, 1. 2017. São Paulo (SP): IFSP. 1 vídeo (129 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R3BuhEai874>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MANGANELLI, Anna Clara Faria Carnivali; COSTA, Débora Vargas Ferreira; PARADELA, Victor Cláudio; KIRCHMAIR, Débora Magalhães. A universidade corporativa do Grupo Berlim S.A.: uma análise de seus pontos fortes e dos aspectos que deveriam ser aprimorados. **Revista Vianna Sapiens**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 30, 2021. DOI: 10.31994/rvs.v12i2.774. Disponível em: <https://viannasapiens.emnuvens.com.br/revista/article/view/774>. Acesso em: 20 de maio. 2025.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ª edição – São Paulo: Atlas, 2008.

MAURICIO, Andressa Caroline de Oliveira; VIEIRA, Almir Martins; BIDO, Diógenes de Souza. Universidade Corporativa e retenção de líderes no contexto hospitalar. **Gestão & Regionalidade**, [S. l.], v. 35, n. 106, 2019. DOI: 10.13037/gr.vol35n106.5139. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/gr.v35i106.5139. Acesso em: 20 de maio. 2025.

MENDONÇA, Andréa Pereira; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Tecnológico**. v. 8. Manaus, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114/877>. Acesso em: 29 ago. 2024

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

MIRANDA, Mário de Souza. **Acompanhamento pedagógico com o apoio de avaliações diagnósticas formativas em uma escola cearense**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13670>. Acesso em 31 maio 2024.

NERY, Patrícia Haeser Ferreira. **Projeto Político Pedagógico: diálogos sobre a necessidade de uma construção participativa**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco, 2021.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024

NONAKA, H. T.; SILVA, M. M.; RAMPAZO, A. V. **Gestão do conhecimento e educação corporativa: recursos humanos**. Pearson. Addison Wesley, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.32875>. Acesso em 31 maio 2024.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; NUNES, Cláudio Pinto. Perfil Educação no Século XXI Educação no Século XXI e condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 353–377, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i32.4284. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4284>. Acesso em:

26 set. 2024.

OLIVEIRA, José Igor Rebouças; LIMA, Andrea Kalianny da Costa; OLIVEIRA, Hudson do Vale; SANTOS, Geminy Lopes. A percepção dos princípios educacionais da universidade corporativa de uma instituição financeira da cidade de Mossoró/RN. **Revista de Administração de Roraima**. Ed. 3, Vol. 2, 19-37, 2º Sem. Boa Vista, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18227/rarr.v3i2.1312>. Disponível em: <https://revista.ufr.br/adminrr/article/view/1312>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Certificação de Competências Profissionais** - Glossário de Termos Técnicos - 1ª ed.- Brasília: OIT, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40americas/%40ro-lima/%40ilo-brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

PALHANO, Marco Antônio. **A ideia de competência na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PEREIRA, Fátima Aparecida. **Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014. Disponível em <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/767>. Acesso em 31 de maio de 2024.

PEREZ, Deives. Natália Araújo Souza; RODRIGUES, Eglén Sílvia Pipi. Educação corporativa no serviço público: um estudo de caso com enfoque na aprendizagem dialógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan.-abr. 2021 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.32875>. Acesso em 31 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e pedagogia. Da teoria de ensino à teoria da formação. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 75-99.

PLACCO, V. M. N. S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XVII ENDIPE)**. Fortaleza, 2014.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita.) **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.754-771 set/dez. 2012.

POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (PRF). **Instrução Normativa DPRF nº 4, de 27 de março de 2010** (REVOGADA). Publicado no Boletim de Serviço nº 24, de 26 a 30 de abril de 2010. Regulamenta a atividade de ensino, bem como o seu exercício e a retribuição pecuniária de seus encargos, no âmbito do Departamento de Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2010.

_____. **Instrução Normativa PRF nº 4, de 01 de setembro de 2019.** (REVOGADA). Institui a Política de Desenvolvimento de Pessoas, fixa os valores para a Gratificação de Encargos de Cursos e Concursos, revoga regulamentos internos relativos ao ensino e dá outras providências. Brasília, 2019.

_____. **Edital Concurso PRF nº 1, de 18 de janeiro de 2021.** Concurso público para o provimento de vagas no cargo de Policial Rodoviário Federal. Brasília, 2021a.

_____. **Portaria PRF/DIREX nº 6, de 07 de abril de 2021.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e a trajetória profissional vinculadas à Cinotecnia Policial na Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021b.

_____. **Portaria PRF/DIREX nº 7, de 07 de abril de 2021.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e a trajetória profissional vinculadas às Operações de Controle de Distúrbios na Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021c.

_____. **Portaria PRF/DIREX nº 8, de 07 de abril de 2021.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e a trajetória profissional vinculadas às Operações Especiais na Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021d.

_____. **Portaria PRF/DIREX nº 9, de 07 de abril de 2021.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e a trajetória profissional de Operador Aerotático, Piloto de Asas Rotativas e Piloto de Asa Fixa, vinculadas às atividades de Suporte Aerotático na Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021e.

_____. **Portaria PRF/DIREX nº 10, de 07 de abril de 2021.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e a trajetória profissional vinculadas ao Motociclismo Policial na Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021f.

_____. **Instrução Normativa PRF nº 33, de 07 de maio de 2021.** Institui as categorias, descrições e aplicações das competências mapeadas no âmbito da Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2021g.

_____. **Instrução Normativa PRF nº 48, de 14 de julho de 2021 (revogada).** Disciplina o pagamento da Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso - GECC no âmbito da Polícia Rodoviária Federal. Atualizada até a Instrução Normativa PRF nº 70, de 20 de janeiro de 2022. Brasília, 2021h.

_____. **Instrução Normativa PRF nº 99, de 19 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre os cursos ofertados pela Polícia Rodoviária Federal (PRF). Brasília, 2022.

_____. **Manual de Identidade Visual da Polícia Rodoviária Federal.** Versão 6.0 (MIV 6.0). Atualizado em 27 de março de 2023. Brasília, 2023a.

_____. **Portaria PRF nº 419, de 03 de novembro de 2023.** Aprova o Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Polícia Rodoviária Federal para o exercício de 2024 (PDP/PRF 2024). Brasília, 2023b.

_____. **Despacho nº 870/2020/GAB-PRF, de 04 de dezembro de 2023.** Aprova a Matriz de Fundamentos da Formação da Polícia Rodoviária Federal - PRF. Brasília, 2023c.

_____. **Portaria PRF nº 183, de 23 de maio de 2024.** Aprova a 1ª Revisão do Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Polícia Rodoviária Federal para o exercício de 2024 (PDP/PRF 2024). Brasília, 2024a.

_____. **Portaria PRF nº 423, de 23 de agosto de 2024.** Aprova a 2ª Revisão do Plano de Desenvolvimento de Pessoas da Polícia Rodoviária Federal para o exercício de 2024 (PDP/PRF 2024). Brasília, 2024b.

_____. **Portaria DG/PRF nº 618, de 13 de dezembro de 2024.** Aprova a Matriz de Fundamentos de Formação da Polícia Rodoviária Federal. Brasília, 2024c.

_____. **Instrução Normativa PRF nº 148, de 28 de fevereiro de 2025.** Disciplina o acompanhamento, o controle de horas de ensino e o pagamento da Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso - GECC no âmbito da Polícia Rodoviária Federal. Revoga as IN nº 48/2021 e nº 70/2022. Brasília, 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2025.

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed ed. São Paulo (SP): Cortez, 2011.

_____. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em:

30 ago. 2024.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. A coordenação pedagógica e seus desafios na Educação Básica. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**. Marília, v. 4, n. 1, p. 117-126, Jan-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8133/5218>. Acesso em: 08 set. 2024.

RIBEIRO, Márcio José Freire. **Colou as placas, aluno?** a articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020a. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574464>. Acesso em 31 maio 2024.

RIBEIRO, Márcio José Freire. **Programa de mentoria para novos policiais rodoviários federais**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020b. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574464>. Acesso em 31 maio 2024.

RIBEIRO, Márcio José Freire; ALMEIDA, Emmanuelle Arnaud. Processo de Ensino Formativo em uma instituição policial estruturada em cargo único: O caso da Polícia Rodoviária Federal. **Revista brasileira de segurança pública**. Vol 16.1 (2022): 152–173. Disponível em <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1444/498>. Acesso em 31 maio 2024.

RIBEIRO, Fernanda Tasso; BLEICHER, Sabrina; JULIANI, Douglas Paulesky. **Produtos Educacionais** - Os desafios do desenvolvimento de produtos educacionais no ProfEPT. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis, 2025. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972489>. Acesso em: 14 abr. 2025.

RIGO, João André; NUNES, Carlos Francisco Oliveira; RIGO, Franciele Vitali; SANTOS, Bruna Lisboa dos; FREITE, Patrícia de Sá. Da lógica por conteúdos à lógica por competência: a formação profissional da Polícia Rodoviária Federal-PRF. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7459, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-033. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7459>. Acesso em: 27 fev. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal, 2016.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S;

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Os produtos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. Curitiba, 2020.

SABATINI, Eliane de Souza. **Dispositivo para análise da materialidade do Projeto Pedagógico de curso técnico integrado à EPT**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Charqueadas, 2020. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573122>. Acesso em 31 maio 2024.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de Conteúdo Categorical**: Manual de Aplicação. Brasília: ENAP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria. Desafios profissionais da coordenação pedagógica: o que dizem os estudos da área. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31–43, 2019. DOI: 10.26843/v13.n1.2020.824.p31-43. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/824>. Acesso em: 26 set. 2024.

SANTOS, Giovanna Trindade dos.; FREITAS, Nicole Roberta dos Santos; SANTOS, Luana Catharine Oliveira; SALGADO, Maria Helena Veloso. Os fatores de sucesso envolvidos em aplicar a gestão por competências em uma Universidade Corporativa. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 12, p. 3901, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n12-095. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3901>. Acesso em: 20 de maio. 2025.

SANTOS, Adriana Barros. **Sentidos e Significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19966>. Acesso em 31 maio 2024.

SANTOS, Luciano da Paz. **Gestão curricular e coordenação pedagógica de educação profissional**: ETEC de Ilha Solteira. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Ilha Solteira, 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/202160>. Acesso em 31 maio 2024.

SARTORI, Jerônimo; LENHARDT, Diana; ARAÚJO, Josiane Sabrina Bueno; ABEL, Rafaela Koncikoski; FIORENTIN, Renata Carla; ARRUDA, Renata Kely. O trabalho do coordenador pedagógico na escola de educação básica: limites e possibilidades. In: SARTORI, Jerônimo (org). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica**. Autografia: Rio de Janeiro, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 ago. 2024.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 31ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SEIXAS, Eliane de Souza. **Relatório técnico de pesquisa: todos na escola são educadores - propostas para o resgate da identidade da Seção pedagógica e assuntos estudantis no IFPR.** Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720148>. Acesso em 31 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13877>. Acesso em 31 maio 2024.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M.; LARA, A. B. M. (Org.). **Políticas para a Educação: Análises e apontamentos.** Maringá: EDUEM, 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, Cristiano Pereira; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Coordenação de cursos no Ensino Médio e Técnico: aspectos históricos da função no estado de São Paulo. **Educação em Foco**, ano 24, n. 44 – set./dez. 2021 – p. 108-134 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, João Batista do Carmo Silva; BRITO, Eloar Teixeira de Brito. Gestão pedagógica do ensino médio integrado em uma escola estadual do Pará. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 98-112, maio/ago. 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/342616790_Gestao_pedagogica_do_ensino_medio_integrado_em_uma_escola_estadual_do_Para. Acesso em 31 maio 2024.

SILVA, Ronison Oliveira da; OLIVEIRA, Erinaldo Silva.; SÁ FILHO, Paulo de; NASCIMENTO E SILVA, Daniel. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–13, 2019. DOI: 10.5902/2318133836102. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36102>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, Wesley Vieira da. **Atuação da coordenação técnico pedagógica do campus Porto Nacional, do IFTO**: construção de um ebook como forma de apoio e divulgação. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus Palmas*, Palmas, TO, 2024a.

_____. **Conhecer para construir**: Orientação para apoiar a atuação da coordenação técnico pedagógica (COTEPE) junto à comunidade acadêmica no *campus* Porta Nacional do IFTO. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas, 2024b. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/743827>. Acesso em 05 jun. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, Pedro Santarém. **Plano pedagógico para coordenadores de cursos - praxis educativa na Educação Profissional e Tecnológica**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2022.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, cem mil ou nós, o coletivo? O lugar do CP na escola do século XXI. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (orgs). **O coordenador pedagógico e a escola do século XXI**. Edições Loyola, São Paulo, 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000010002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2025.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2025.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (UniPRF). **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 82, de 09 de maio de 2023**. Designa servidores para compor a estrutura de governança do IV Curso de Operações Temáticas de Combate ao Crime - IV COTEM. Florianópolis, 2023a.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 111, de 09 de junho de 2023.** Institui o Regulamento do IV Curso de Operações Temáticas de Combate ao Crime (COTEM). Florianópolis, 2023b.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 176, de 07 de agosto de 2023.** Disciplina a trilha de aprendizagem e trajetória profissional vinculada à disciplina Enfrentamento aos Crimes contra o Fisco e a Saúde Pública (EFIS). Florianópolis, 2023c.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 183, de 18 de agosto de 2023.** Disciplina o processo de avaliação de instrutores denominados "Instrutores em Avaliação". Florianópolis, 2023d.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico para Multiplicadores dos Fundamentos de Formação da Polícia Rodoviária Federal (CAPMF).** Florianópolis, 2024 (19/03/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Processo Administrativo Disciplinar (CPAD).** Florianópolis, 2024a (31/07/2024).

_____. **Edital nº 16/2024/COEN-UNIPRF.** Curso de Processo Administrativo Disciplinar (CPAD). Florianópolis, 2024b (26/07/2024).

_____. **Edital nº 20/2024/COEN-UNIPRF.** Retifica o Edital CPAD. Florianópolis, 2024c (31/07/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do II Curso de Gestão em Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC).** Florianópolis, 2024d (26/08/2024).

_____. **Projeto Executivo II CGTIC.** Florianópolis, 2024e (26/08/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso para Gestores da Educação Corporativa (CNEC).** Florianópolis, 2024f (31/07/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Avançado de Direitos Humanos (CADH).** Florianópolis, 2024g (25/09/2024).

_____. **Edital nº 42/2024/COEN-UNIPRF.** Curso Avançado de Direitos Humanos (III CADH). Florianópolis, 2024h (10/10/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Procedimentos de Inteligência (CPI).** Florianópolis, 2024i (14/08/2024).

_____. **Edital nº 18/2024/COEN-UNIPRF.** Curso de Procedimentos de Inteligência (CPI). Florianópolis, 2024j (26/07/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Intervenção em Crises (CPIC).** Florianópolis, 2024k (26/08/2024).

_____. **Edital nº 19/2024/COEN-UNIPRF.** Curso de Primeira Intervenção em Crises (CPIC). Florianópolis, 2024l (16/08/2024).

_____. **Projeto Pedagógico Executivo do Curso de Primeira Intervenção em Crises (CPIC).** Florianópolis, 2024m (26/08/2024).

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Motociclista PRF (CFMT).** Florianópolis, 2024n (14/06/2024).

_____. **Edital nº 2/2024/COEN-UNIPRF.** Processo seletivo CFMT 2024. Florianópolis, 2024o (15/04/2024).

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 83, de 14 de junho de 2024.** Institui o Regulamento do Curso de Formação de Motociclistas PRF (CFMT - 2024). Florianópolis, 2024p (14/06/2024).

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 237, de 24 de outubro de 2024.** Dispõe sobre o Quadro de Disciplinas da Polícia Rodoviária Federal - UniPRF. Florianópolis, 2024q.

_____. **Relatório Geral do II CGTIC.** Florianópolis, 2024r (15/10/2024).

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 148, de 07 de agosto de 2024.** Institui o Grupo de Trabalho de Planejamento do III Curso Avançado de Direitos Humanos. Florianópolis, 2024s.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 222, de 10 de outubro de 2024.** Disciplina as trilhas de conhecimento e aprendizagem e trajetória profissional vinculadas ao Gerenciamento de Crises na Polícia Rodoviária Federal e dá outras providências. Florianópolis, 2024t.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 256, de 25 de novembro de 2024.** Normatiza a competência geral, as trilhas de aprendizagem e conhecimento, competências específicas e conteúdos da disciplina de Fiscalização de Trânsito Internacional - FTI. Florianópolis, 2024u.

_____. **Relatório de Gestão 2025.** Florianópolis/SC, 2026.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ATIVIDADES DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NA UNIPRF**



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

O presente questionário destina-se à coleta de dados numa pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Sua participação trará relevantes contribuições para a produção de conhecimento sobre a educação profissional na Polícia Rodoviária Federal.

Título da pesquisa: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

Pesquisador responsável: HÉBER ARAÚJO BEZERRA (Operador de dados) e Prof(a) Dr(a) MÁRCIA DILMA FELÍCIO SCOLARI (Orientadora).

Orientações: Não é necessário consultar normas e outros documentos; o objetivo da pesquisa na etapa atual é captar sua experiência real. As pesquisas bibliográficas e documentais constituem outra etapa, sob a responsabilidade dos pesquisadores. Responda com tranquilidade. Não há respostas certas ou erradas.

Depois da seção de caracterização do participante, o questionário contém apenas nove questões abertas.

SEÇÃO 1 - IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar.

1.2 Idade (em anos):

1.3 Tempo de serviço na PRF (em anos):

1.4 Tempo de serviço atuando na educação corporativa da PRF (em anos):

1.5 Ano de realização do Curso de Formação de Instrutores ou equivalente:

1.6 Você atuou como coordenador pedagógico em qual curso no ano 2024?:

1.7 Você atuou na equipe multidisciplinar, de planejamento do curso?

() Sim () Não.

1.8 Você é instrutor da disciplina estruturante (principal) do curso acima, no qual atuou como coordenador pedagógico? () Sim () Não.

1.9 Você já atuou como coordenador pedagógico em outros cursos da PRF?

() Sim () Não.

1.10 Se já atuou como coordenador pedagógico em outros cursos da PRF, identifique os eventos com as informações possíveis (nome e ano, pelo menos).

1.11 Você já recebeu capacitação da PRF para atuar na coordenação pedagógica:

() Sim () Não.

1.12 Se recebeu capacitação da PRF para atuar na coordenação pedagógica, identifique o evento com as informações possíveis (nome, ano, modalidade e local de realização).

1.13 Qual a sua formação de nível superior (bacharel/licenciatura/tecnólogo e nome do curso)?

1.14 Qual a sua formação em pós-graduação lato sensu (nome do curso)?

1.15 Qual a sua formação em pós-graduação stricto sensu (nome do programa/curso)?

SEÇÃO 2 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ANTES DO CURSO

2.1 Considerando o curso identificado na pergunta 1.6, por favor, informe quais tarefas a coordenação pedagógica do curso, incluindo você, realizou ANTES DO INÍCIO do curso.

SEÇÃO 3 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE O CURSO

3.1 Considerando o curso identificado na pergunta 1.6, por favor, informe quais tarefas a coordenação pedagógica do curso, incluindo você, realizou DURANTE o curso.

SEÇÃO 4 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DEPOIS DO CURSO

4.1 Considerando o curso identificado na pergunta 1.6, por favor, informe quais tarefas a coordenação pedagógica do curso, incluindo você, realizou DEPOIS DE ENCERRADO o curso.

SEÇÃO 5 - PAPÉIS, SABERES E DIFICULDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 Registre aqui qual o papel principal da coordenação pedagógica, na sua percepção.

5.2 Registre aqui as principais dificuldades ao atuar na coordenação pedagógica, na sua percepção.

5.3 Na sua opinião, o que é preciso saber para atuar como coordenador pedagógico?

SEÇÃO 6 - OUTROS ASPECTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

6.1 O que você acha da disponibilização de um manual de orientações para a atuação da coordenação pedagógica?

() Totalmente necessário; () Parcialmente necessário; () Não é necessário.

6.2 Na sua opinião, quais os assuntos essenciais para se tratar num manual de orientações para a atuação da coordenação pedagógica?

6.3 Registre aqui suas percepções sobre a atuação da coordenação pedagógica que não foram mencionadas nas seções e perguntas anteriores.

APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O presente questionário destina-se à avaliação do Produto Educacional (Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica dos Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF) oriundo da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

O Produto Educacional foi concebido, planejado e elaborado a partir de pesquisas bibliográfica, documental e de campo, realizadas ao longo dos anos de 2024 e 2025. Na etapa de campo foram ouvidos servidores da PRF que atuaram como coordenadores pedagógicos de cursos de qualificação profissional na UniPRF, realizados no ano de 2024.

Sua participação nesta etapa de avaliação do Produto Educacional também trará relevantes contribuições para a produção de conhecimento e para o aperfeiçoamento das ações educativas na Polícia Rodoviária Federal.

Título da pesquisa: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

Produto Educacional: Guia de Atividades da Coordenação Pedagógica de Cursos de Qualificação Profissional na UniPRF.

Pesquisador responsável: HÉBER ARAÚJO BEZERRA e Profa. Dra. MÁRCIA DILMA FELÍCIO SCOLARI (Orientadora).

Orientações:

Depois da seção de identificação, a avaliação está dividida em outras quatro seções: eixo conceitual (por capítulo), eixo pedagógico (geral), eixo comunicacional (geral) e parecer final. Cada item deverá ser avaliado em relação aos critérios informados na própria questão. No parecer final você terá oportunidade de registrar os apontamentos que julgar necessários. Seus apontamentos também serão considerados na qualificação/aperfeiçoamento do Produto Educacional proposto. Reiteramos o compromisso do pesquisador quanto à confidencialidade das informações obtidas, ao sigilo da identidade do participante e ao uso dos resultados limitado a fins acadêmicos-científicos.

SEÇÃO 1 - IDENTIFICAÇÃO INICIAL

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar.

1.2 Idade:

1.3 Tempo de serviço na PRF (em anos):

1.4 Tempo de serviço atuando na educação corporativa da PRF (em anos):

1.5 Ano de realização do Curso de Formação de Instrutores ou equivalente:

1.6 Confirme sua situação em relação aos cursos na PRF e à participação na etapa atual da pesquisa:

() Chefe titular/substituto de unidade da estrutura de ensino da UniPRF;

() Coordenador Pedagógico.

APENAS PARA OS GESTORES (CHEFES DE UNIDADE DE ENSINO):

1.7 Há quanto tempo você chefia, como titular ou substituto, sua unidade de ensino atual na UniPRF? (em meses):

1.8 Você já chefiou, como titular ou substituto, outras unidades de ensino na UniPRF? Por quanto tempo? (em meses):

PARA TODOS OS AVALIADORES:

1.9 Você participou da etapa anterior da pesquisa (questionário de coleta de dados)?

SEÇÃO 2 - IDENTIFICAÇÃO COMPLEMENTAR (APENAS PARA QUEM NÃO PARTICIPOU DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA):

1.9.1 Você já atuou na coordenação pedagógica de cursos da PRF (exceto CFP)?
() Sim () Não.

1.9.2 Se já atuou como coordenador pedagógico em cursos da PRF (exceto CFP), identifique os eventos com as informações possíveis (nome e ano, pelo menos).

1.9.3 Você já recebeu capacitação da PRF para atuar na coordenação pedagógica: () Sim () Não.

1.9.4 Se recebeu capacitação da PRF para atuar na coordenação pedagógica, identifique o evento com as informações possíveis (nome, ano, modalidade e local de realização).

1.9.5 Qual a sua formação de nível superior (bacharel/licenciatura/tecnólogo e nome do curso)?

1.9.6 Qual a sua formação em pós-graduação lato sensu (nome do curso)?

1.9.7 Qual a sua formação em pós-graduação stricto sensu (nome do programa/curso)?

SEÇÃO 3 - EIXO CONCEITUAL

2.1 Os conteúdos do capítulo 1 (áreas de atuação, papéis, saberes necessários e dificuldades e desafios da Coordenação Pedagógica) estão coerentes com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF:

() Concordo totalmente; () Concordo parcialmente; () Discordo.

2.2 Os conteúdos do capítulo 1 (áreas de atuação, papéis, saberes necessários e dificuldades e desafios da Coordenação Pedagógica) são úteis para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF:

() Concordo totalmente; () Concordo parcialmente; () Discordo.

2.3 Os conteúdos do capítulo 1 (áreas de atuação, papéis, saberes necessários e dificuldades e desafios da Coordenação Pedagógica) devem ser mantidos no Produto Educacional:

() Concordo totalmente; () Concordo parcialmente; () Discordo.

3.1 Os conteúdos do capítulo 2 (atividades da Coordenação Pedagógica antes do curso) estão coerentes com as concepções e práticas educacionais e profissionais

da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

3.2 Os conteúdos do capítulo 2 (atividades da Coordenação Pedagógica antes do curso) são úteis para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

3.3 Os conteúdos do capítulo 2 (atividades da Coordenação Pedagógica antes do curso) devem ser mantidos no Produto Educacional:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

4.1 Os conteúdos do capítulo 3 (atividades da Coordenação Pedagógica durante o curso) estão coerentes com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

4.2 Os conteúdos do capítulo 3 (atividades da Coordenação Pedagógica durante o curso) são úteis para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

4.3 Os conteúdos do capítulo 3 (atividades da Coordenação Pedagógica durante o curso) devem ser mantidos no Produto Educacional:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

5.1 Os conteúdos do capítulo 4 (atividades da Coordenação Pedagógica depois do curso) estão coerentes com as concepções e práticas educacionais e profissionais da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

5.2 Os conteúdos do capítulo 4 (atividades da Coordenação Pedagógica depois do curso) são úteis para a atuação da Coordenação Pedagógica da UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

5.3 Os conteúdos do capítulo 4 (atividades da Coordenação Pedagógica depois do curso) devem ser mantidos no Produto Educacional:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

SEÇÃO 4 - EIXO PEDAGÓGICO

6.1 A organização do Guia de Atividades, ou seja, a trajetória proposta ao destinatário, iniciando por temas relacionados à preparação para a função, e, em seguida, abordando as atividades realizadas antes, durante e depois do curso, é adequada para a apropriação (aprendizado e utilização) pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na UniPRF:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

SEÇÃO 5 - EIXO COMUNICACIONAL

7.1 O Produto Educacional está adequadamente escrito em relação ao nível da linguagem empregada e à correção textual:

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

7.2 O Produto Educacional está adequadamente diagramado (elementos gráficos; esquema de cores da PRF, do IFSC e do semáforo; marcadores de final de seções, capítulos e partes; barras coloridas indicativas de capítulos e etapas; texto com a fonte prevista no MIV/2023 etc.):

Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo.

SEÇÃO 6 - PARECER FINAL

8.1 Você recomenda a adoção desse Produto Educacional para uso dos coordenadores Pedagógicos de cursos de qualificação na UniPRF?:

Recomendo totalmente; Recomendo parcialmente; Não recomendo.

8.2 Quais sugestões você teria para aperfeiçoar o Produto Educacional?

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA IFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

Pesquisador: HEBER ARAUJO BEZERRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86356125.0.0000.0185

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.475.666

Apresentação do Projeto:

Pesquisa realizada por Aluno do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, no Instituto Federal de Santa Catarina, com formação na área de Pedagogia.

A pesquisa tem como objeto a atuação da coordenadoria pedagógica no contexto dos cursos da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF), com o objetivo principal de investigar a atuação na coordenadoria dentro das práticas, processos de gestão, examinando seu papel de orientação nos cursos de qualificação da UniPRF.

Conforme consta no Projeto_de_pesquisa.pdf (Brochura, pag. 8), a pesquisa trabalha com a seguinte hipótese: "(i) A coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF é realizada por servidores sem formação específica, não há definição dos papéis da equipe e realiza uma série de tarefas e atividades não padronizadas, que inclui, planejamento, orientação, supervisão e avaliação educacional;"

"(ii) A coordenação pedagógica deve ser realizada por servidores com formação específica ou experiência profissional adequada, cumprindo um rol de tarefas prescritas com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos servidores e a transferência do aprendizado para a prática profissional e assim, atender aos objetivos institucionais que justificaram a realização do curso"

Como metodologia de pesquisa, serão empregados os métodos de "abordagem qualitativa, de

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

Continuação do Parecer: 7.475.666

natureza aplicada, de propósitos exploratórios e descritivos, delineada como estudo de caso, com a constituição do corpus de dados a partir de pesquisa bibliográfica, documental e questionário aplicado aos sujeitos" (Informações básicas, p. 2).

Em resumo, a coleta de dados será realizada por meio de 2 questionários on line (um sobre a experiência educacional e outro de avaliação do produto educacional), sendo que a pesquisa também inclui as formas bibliográfica e documental.

Como critérios de inclusão, nas PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2488241 (Informações Básicas), pág. 3, estão: "ter atuado como coordenador pedagógico em pelo menos um dos cursos identificados acima e ser servidor ativo da PRF, ocupante do cargo de policial ou cargos da carreira especial, no período da coleta de informações...". Ou seja, coordenadores pedagógicos que sejam servidores da PRF.

Como critérios de exclusão, o autor menciona no mesmo documento, mesma página que: "será excluído o participante que não assinar o termo de consentimento livre e esclarecido ou solicitar a exclusão, em respeito às normas de ética em pesquisa com seres humanos. Por outro lado, também serão excluídos os participantes que responderem ao questionário depois do prazo estipulado, pois as respostas intempestivas não poderão ser analisadas sem comprometer o cronograma da pesquisa..."

O total da amostra é de 15 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta nas Informações Básicas (pág. 3) e demais documentos, a pesquisa trabalha com o seguinte objetivo primário:

"Contribuir para o aperfeiçoamento da gestão dos cursos de qualificação profissional da UniPRF por meio da elaboração de um produto educacional que organize e oriente a atuação da coordenação pedagógica. A pesquisa também trabalha com objetivos secundários, no mesmo documento, pág. 3, tais como:

"- Compreender as responsabilidades e as atividades desempenhadas pela coordenação pedagógica na educação profissional e tecnológica com base na literatura acadêmica disponível;- Conhecer a organização da educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal com base nas normas que regulam a atividade; Analisar como atua a coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, a partir dos documentos internos e da fala dos coordenadores, identificando os desafios e as práticas que possam ser sistematizadas no produto educacional;- Definir e organizar as atribuições da coordenação pedagógica, visando

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

Continuação do Parecer: 7.475.666

estabelecer diretrizes claras que orientem e padronizem a atuação nos cursos de qualificação da UniPRF;-
Elaborar um produto educacional que funcione como um guia que padronize e oriente a atuação da coordenação pedagógica dos cursos de qualificação profissional na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal"

Em suma, a pesquisa investiga o papel da coordenadoria pedagógica na oferta de cursos de qualificação da UniPRF, examinando seus atores e práticas, visando identificar boas práticas e propor um produto educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa em questão traz os seguintes riscos e benefícios, conforme consta no Apendice_B_TCLE_corrigeo.pdf (TCLE, pág. 3):

Sobre os riscos: "O risco psíquico está associado à possibilidade de constrangimento ou desconforto ao responder o questionário. Para minimizá-los, convém ressaltar que todas as dúvidas sobre a pesquisa podem ser esclarecidas pela leitura do presente termo ou em contato com o pesquisador".

"O risco de dano social mapeado está associado ao temor pela quebra de sigilo/anonimato/confidencialidade. Para mitigá-lo, os dados fornecidos serão confidenciais e resguardados pelo sigilo dos pesquisadores durante a pesquisa é assegurado o anonimato dos participantes na divulgação dos resultados. Além disso, os dados coletados e o TCLE permanecerão armazenados pelos autores por um período de cinco anos e, depois disso, serão destruídos"

"Outro risco é o cansaço físico ao responder ao questionário, porém, mitigado por se tratar de um questionário curto e a previsão de prazo de 10 a 15 dias para seu preenchimento".

Sobre os benefícios, o autor menciona que:

"Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são diretos e indiretos, e decorrem do conhecimento produzido e do produto educacional elaborado a partir da pesquisa, nas perspectivas individual, comunitária e social: o aperfeiçoamento da organização da educação corporativa; a qualificação do serviço prestado; estabilidade e padronização da atuação da coordenação pedagógica das ações educativas. Por outro lado, a atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes e o custeio da pesquisa será de responsabilidade dos pesquisadores".

Destaca-se que o autor encaminha as eventuais intercorrências da pesquisa ao serviço público de saúde. Os riscos e benefícios são compatíveis com uma pesquisa desenvolvida mediante

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

Continuação do Parecer: 7.475.666

aplicação de questionários e são alinhados com o objeto de estudo e participantes.

As questões são semelhantes, tanto no questionário de experiência profissional como no questionário de avaliação do produto educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa educacional, desenvolvida no contexto de instituições de segurança pública, com o objetivo de aprimorar a formação dos servidores ligados à PRF. Os resultados podem beneficiar à população que recebe os serviços desses servidores.

Pesquisa tipificada como A3, segundo Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022, Capítulo V, Art. 7º, inciso III.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Termo de responsabilidade ética e de pesquisa não iniciada:

Em conformidade.

2) Folha de rosto com assinatura do responsável da instituição:

Em conformidade.

3) TCLE:

Em conformidade.

4) Informações Básicas sobre o Projeto:

Em conformidade.

6) Brochura:

Em conformidade.

7) Cronograma:

Em conformidade.

8) Orçamento:

Em conformidade.

9) Termo de aprovação da instituição co-participante

Em conformidade, assinada pelo diretor da UniPRF.

Recomendações:

Não constam recomendações para a presente pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam pendências para a presente pesquisa. As pendências anteriores foram atendidas

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA IFSC**



Continuação do Parecer: 7.475.666

nos documentos submetidos na reapreciação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa e CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. Ao final da pesquisa deverá ser enviado relatório final conforme modelo disponível no site do CEP-IFSC.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2488241.pdf	17/03/2025 09:00:39		Aceito
Outros	Carta_de_correcao_2.pdf	17/03/2025 08:59:03	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_B_TCLE_versao_2.pdf	17/03/2025 08:58:19	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Outros	Carta_de_correcao.pdf	12/02/2025 11:25:01	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado2.pdf	29/01/2025 10:53:28	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	23/01/2025 10:09:10	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Declaração de concordância	Apendice_A_Coparticipante.pdf	23/01/2025 10:07:43	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Apendice_F_Pesquisa_nao_iniciada.pdf	23/01/2025 10:05:55	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Apendice_E_Sigilo.pdf	23/01/2025 10:05:45	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Outros	Apendice_D_Avaliacao_do_PE.pdf	23/01/2025 10:04:49	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito
Outros	Apendice_C_Questionario_CP.pdf	23/01/2025 10:04:28	HEBER ARAUJO BEZERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA IFSC



Continuação do Parecer: 7.475.666

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Março de 2025

Assinado por:
PEDRO ROSSO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 14 de julho nº150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br