

CAPÍTULO 14

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE



<https://doi.org/10.22533/at.ed.9441525060514>

Data de aceite: 21/05/2025

Natalia Maria da Silva Santos

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte; Professora na Faculdade Santíssima Trindade - FAST e na Rede Estadual de Educação/Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2799511843864076>

Gilvânia Cavalcante de Souza

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte; Gerente Regional de Educação da Mata Norte/Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e Professora na Rede Municipal de Educação de Nazaré da Mata-PE
<http://lattes.cnpq.br/9182304264521766>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores do Ensino Médio, enfatizando suas contribuições para a prática docente. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, com foco na produção acadêmica entre 2015 e 2024. A partir da análise de seis artigos científicos, identificaram-se desafios e possibilidades

no exercício da função formadora do coordenador pedagógico, destacando-se a importância da mediação entre teoria e prática, da escuta ativa e do planejamento participativo. Os resultados apontam que, embora haja entraves estruturais e culturais nas escolas públicas, a coordenação pedagógica pode desempenhar papel estratégico na promoção de práticas reflexivas e colaborativas, desde que conte com apoio institucional e formação específica. Conclui-se que o fortalecimento da cultura de formação contínua, articulada ao projeto político-pedagógico da escola, é essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Ensino Médio. Prática docente. Gestão escolar.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE CONTINUING EDUCATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS: CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This study aims to analyze the role of pedagogical coordination in the continuing education of high school teachers, emphasizing its contributions to teaching practices. The research, of a qualitative nature, was conducted through a bibliographic review, focusing on academic production from 2015 to 2024. Based on the analysis of six scientific articles, challenges and possibilities were identified in the formative function of the pedagogical coordinator, highlighting the importance of mediation between theory and practice, active listening, and participatory planning. The results indicate that, although there are structural and cultural barriers in public schools, pedagogical coordination can play a strategic role in promoting reflective and collaborative practices, provided there is institutional support and specific training. It is concluded that strengthening a culture of continuous training, articulated with the school's political-pedagogical project, is essential for the professional development of teachers and for improving the quality of high school education.

KEYWORDS: Pedagogical coordination; Continuing education; High school; Teaching practice; School management.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social e espaço de formação integral dos sujeitos, demanda práticas pedagógicas que estejam em constante diálogo com os desafios contemporâneos da educação. No cenário do Ensino Médio, essa demanda se intensifica, considerando-se as múltiplas transições vivenciadas pelos estudantes, tanto no plano cognitivo quanto no social e emocional. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e significativo, é essencial que os profissionais da educação, especialmente os professores, estejam em permanente formação, ampliando seus saberes e ressignificando suas práticas (Imbernón, 2010). Neste contexto, a coordenação pedagógica desponta como um agente articulador entre os diferentes atores escolares, responsável por fomentar processos de reflexão, formação e desenvolvimento docente (Placco; Almeida, 2006).

A formação continuada, entendida como processo sistemático, permanente e contextualizado, visa não apenas à atualização de conteúdos ou metodologias, mas, sobretudo, à construção coletiva do saber pedagógico (Nóvoa, 1995). No âmbito escolar, ela deve ser concebida como parte integrante do projeto educativo da instituição, articulando-se ao cotidiano docente e aos objetivos institucionais (Libâneo, 2012). A coordenação pedagógica, nesse processo, assume um papel estratégico ao mediar ações formativas que respondam às demandas emergentes do contexto escolar, promovendo a escuta, o diálogo e a colaboração entre os profissionais da educação (Vieira; Rabelo, 2014). Trata-se, portanto, de uma função que ultrapassa o viés técnico-burocrático e se inscreve como prática política e pedagógica (Veiga, 2008).

No Ensino Médio, etapa final da educação básica, a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas se torna ainda mais urgente, dada a complexidade do público atendido e das exigências impostas pelas políticas educacionais (Freitas, 2012). A atuação da coordenação pedagógica neste nível de ensino exige habilidades específicas para articular as dimensões curriculares, administrativas e formativas, garantindo que os professores tenham condições reais de refletir sobre suas práticas e aprimorá-las (Tardif, 2014). Assim, investigar a contribuição da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do Ensino Médio é de extrema relevância para compreender as dinâmicas que favorecem ou limitam a melhoria da qualidade do ensino (Barcelos; Dias, 2020).

A realidade escolar brasileira, marcada por desigualdades estruturais, exige que a formação dos professores vá além da mera transmissão de conteúdos. É necessário que os processos formativos promovam a autonomia docente, o engajamento crítico e a capacidade de atuação frente às adversidades do contexto educacional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). A coordenação pedagógica, ao assumir a função de formadora dentro da escola, contribui significativamente para esse processo, desde que disponha de condições objetivas e institucionais para atuar de forma efetiva (Formosinho; Niza, 2001). Entretanto, na prática, essa atuação encontra inúmeros desafios, como a sobrecarga de funções, a ausência de uma política clara de formação e a resistência de parte do corpo docente às mudanças propostas (Imbernón, 2010).

A literatura especializada aponta para a importância da coordenação pedagógica como elo fundamental entre gestão escolar e prática docente. Autores como Libâneo (2012), Placco e Almeida (2006) e Imbernón (2010) reforçam a ideia de que a formação continuada precisa estar integrada ao cotidiano escolar, sendo orientada por princípios de colaboração, autonomia e valorização da experiência docente. No entanto, os estudos também evidenciam as lacunas existentes entre o que se propõe teoricamente e o que se concretiza nas escolas (Barcelos; Dias, 2020). É nesse espaço de tensão que se insere a presente pesquisa, buscando compreender de que maneira a coordenação pedagógica do Ensino Médio tem contribuído – ou não – para qualificar as práticas docentes por meio da formação continuada.

O interesse em abordar essa temática decorre da compreensão de que a formação continuada é um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola de qualidade social (NÓVOA, 1995). Ao considerar a coordenação pedagógica como agente catalisador de processos formativos, reconhece-se sua capacidade de mobilizar saberes, articular recursos e promover espaços de escuta e construção coletiva (Placco; Almeida, 2006). No entanto, para que essa atuação seja eficaz, é necessário compreender as condições objetivas e subjetivas que a tornam possível, assim como os limites que a fragilizam (Formosinho; Niza, 2001). O estudo proposto pretende, assim, lançar luz sobre as experiências formativas desenvolvidas no Ensino Médio, a partir do olhar dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo: coordenadores e professores.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel da coordenação pedagógica na organização e promoção de ações de formação continuada voltadas aos professores do Ensino Médio, destacando suas contribuições para a prática docente. Para alcançar esse propósito, serão investigadas as estratégias adotadas, as percepções dos professores sobre tais ações e os desafios enfrentados no cotidiano escolar (Veiga, 2008). A escolha por uma abordagem qualitativa, ancorada em estudo de caso, justifica-se pela possibilidade de compreender as singularidades do contexto escolar e a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos e suas práticas (Minayo, 2012).

Por fim, acredita-se que o presente estudo poderá contribuir para o fortalecimento do papel da coordenação pedagógica como instância de mediação e formação dentro das escolas públicas de Ensino Médio. Ao evidenciar as contribuições da formação continuada para a qualificação docente, espera-se oferecer subsídios que possam inspirar políticas educacionais mais sensíveis às demandas da prática pedagógica e à valorização dos profissionais da educação (Freitas, 2012). Nesse sentido, a pesquisa se propõe não apenas a descrever realidades, mas a contribuir para a construção de alternativas formativas que fortaleçam o compromisso com uma educação democrática, crítica e transformadora (Tardif, 2014).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores é um campo de estudos que tem ganhado relevância nas últimas décadas, sobretudo no contexto da busca por uma escola pública de qualidade social. De acordo com Nóvoa (1995), a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, inseparável da prática e da trajetória profissional dos educadores. Nesse sentido, o autor propõe uma concepção de formação que valorize a experiência, o saber construído no cotidiano da sala de aula e a articulação entre teoria e prática. Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a lógica de cursos pontuais e prescritivos, propondo a constituição de espaços permanentes de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Para Libâneo (2012), a formação continuada deve integrar o projeto político-pedagógico da escola e estar orientada por princípios de autonomia, colaboração e compromisso com a transformação da realidade educacional. Essa perspectiva encontra respaldo também em Imbernón (2010), ao afirmar que não se pode formar professores para um mundo incerto com metodologias obsoletas ou descoladas dos contextos escolares.

A coordenação pedagógica, nesse cenário, assume uma função estratégica no fomento à formação continuada dentro das escolas. Conforme Placco e Almeida (2006), o coordenador pedagógico é um profissional que atua como elo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, sendo responsável por criar condições para que os processos formativos sejam significativos, contextualizados e participativos. Sua atuação não deve se restringir à esfera administrativa, mas se configurar como mediação pedagógica qualificada

entre o projeto institucional da escola, os saberes docentes e as políticas educacionais. Vieira e Rabelo (2014) reforçam essa compreensão ao destacar que o coordenador pedagógico deve ser capaz de escutar, dialogar, planejar e avaliar coletivamente com os professores, construindo uma cultura formativa pautada na confiança mútua e no reconhecimento das experiências docentes. No entanto, essa atuação exige não apenas vontade individual, mas também condições institucionais adequadas, como tempo para o planejamento, reconhecimento do papel formador do coordenador e formação específica para o exercício da função (Formosinho; Niza, 2001).

No contexto do Ensino Médio, a função da coordenação pedagógica na formação continuada se torna ainda mais desafiadora e necessária. Esta etapa da educação básica é marcada por um currículo mais fragmentado, por demandas externas de desempenho, como avaliações em larga escala, e por um corpo docente geralmente especializado em áreas específicas do conhecimento. Tais características exigem ações formativas que respeitem as especificidades da docência no Ensino Médio, promovendo articulações interdisciplinares, reflexões sobre o currículo e práticas pedagógicas integradas. Barcelos e Dias (2020) alertam que, apesar do reconhecimento da importância da coordenação pedagógica, muitos profissionais ainda encontram obstáculos para exercer sua função formadora de maneira efetiva, seja pela sobrecarga de tarefas burocráticas, seja pela ausência de uma cultura institucional voltada à formação permanente. Diante disso, é fundamental repensar as práticas formativas, a partir da escuta ativa dos professores, da análise das demandas reais das escolas e da valorização do coordenador como mediador pedagógico capaz de promover mudanças significativas no cotidiano escolar.

A literatura educacional contemporânea aponta que a efetividade da formação continuada depende, em grande medida, da forma como ela é concebida e implementada no interior das escolas. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são construídos ao longo do exercício profissional e resultam de um complexo processo de interações entre o conhecimento acadêmico, a experiência prática e os valores culturais e institucionais. Assim, toda ação formativa que desconsidere o contexto e a trajetória dos professores corre o risco de ser ineficaz ou de encontrar resistências. Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode desempenhar papel crucial ao propor ações formativas que partam das necessidades identificadas coletivamente e que respeitem os tempos e ritmos do trabalho docente. Oliveira (2022), ao tratar da prática reflexiva na formação em serviço, destaca que o coordenador pedagógico deve atuar como facilitador do pensamento crítico, incentivando os professores a analisarem suas próprias práticas e a construírem, de forma colaborativa, estratégias pedagógicas que respondam aos desafios cotidianos. A prática formativa, portanto, precisa estar integrada à rotina escolar e à realidade dos sujeitos envolvidos.

Um dos principais desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na condução de processos formativos é a tensão entre as exigências externas impostas pelas políticas educacionais e as reais condições das escolas públicas, especialmente no Ensino Médio.

De um lado, as reformas curriculares e as avaliações em larga escala pressionam os professores por resultados imediatos e padronizados; de outro, as condições materiais, a escassez de recursos e a fragmentação das jornadas de trabalho dificultam a implementação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da formação crítica. De acordo com Lima (2019), muitos coordenadores pedagógicos se veem limitados a uma atuação burocrática, sem tempo ou respaldo institucional para promover ações formativas de fato transformadoras. Essa situação reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam a centralidade da formação continuada e garantam condições objetivas para seu desenvolvimento. Santos e Ribeiro (2020) corroboram essa visão ao apontar que a valorização da função formadora do coordenador passa pela definição de diretrizes claras, pela oferta de formação específica e pela construção de uma cultura institucional comprometida com o desenvolvimento profissional docente.

Para que a coordenação pedagógica exerça sua função com intencionalidade e impacto na formação dos professores do Ensino Médio, é imprescindível que ela esteja articulada ao projeto político-pedagógico da escola. Veiga (2008) destaca que o PPP deve ser compreendido como um instrumento coletivo de planejamento, ação e avaliação, e não como um documento meramente formal. Quando a formação continuada é pensada em consonância com esse projeto, ela deixa de ser uma atividade pontual e passa a integrar a identidade pedagógica da escola, fortalecendo a coerência entre os objetivos educacionais e as práticas efetivamente desenvolvidas. Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume o papel de articulador entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, promovendo a escuta dos professores, a mediação entre as demandas institucionais e a proposição de ações que dialoguem com os desafios concretos da docência. Fonseca e Silva (2019) defendem que o planejamento formativo deve considerar diagnósticos participativos, elaborados com base na realidade das turmas, no desempenho dos estudantes e nas avaliações internas, possibilitando, assim, que os professores sejam protagonistas do processo formativo. Tal abordagem fortalece o vínculo entre coordenação e docência e contribui para a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e inovação.

Outro aspecto essencial ao se pensar a formação continuada promovida pela coordenação pedagógica no Ensino Médio diz respeito à valorização da experiência docente como ponto de partida para a aprendizagem profissional. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a formação de professores não pode ser concebida apenas como aquisição de novos conteúdos, mas como um processo de reflexão crítica sobre a prática vivida, a partir do diálogo entre os saberes da experiência e os conhecimentos sistematizados. Isso implica reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem com e no exercício de suas funções, e que suas vivências constituem fontes legítimas de conhecimento pedagógico. Assim, o papel do coordenador pedagógico é criar condições para que os professores compartilhem suas experiências, analisem coletivamente os desafios

enfrentados e construam soluções integradas às suas realidades. Essa perspectiva está alinhada à proposta de Placco e Almeida (2006), que defendem uma formação centrada no cotidiano da escola, capaz de ressignificar as práticas docentes e de promover uma identidade profissional mais reflexiva, crítica e colaborativa.

A formação continuada, para ser efetiva, também deve considerar os fatores emocionais e relacionais que permeiam o trabalho docente. O exercício da docência no Ensino Médio, frequentemente atravessado por pressões institucionais, conflitos geracionais e sobrecarga de tarefas, exige dos professores competências que vão além do domínio técnico e pedagógico. Imbernón (2010) ressalta que a formação dos professores deve contemplar as dimensões humanas da profissão, promovendo espaços de acolhimento, escuta e reconstrução subjetiva. Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenha um papel crucial ao favorecer ambientes formativos que respeitem os tempos e sentimentos dos professores, permitindo que se sintam parte de um coletivo comprometido com a transformação da escola. Vieira e Rabelo (2014) reforçam a importância do diálogo como ferramenta formativa, indicando que a escuta ativa e o reconhecimento mútuo são elementos fundamentais para o engajamento docente em processos de formação continuada. Ao cuidar das relações humanas, a coordenação pedagógica fortalece a coesão da equipe escolar e contribui para a criação de uma cultura institucional de valorização do professor.

A construção de uma cultura formativa no interior das escolas depende, ainda, da articulação entre a coordenação pedagógica e as demais instâncias da gestão escolar. O coordenador não atua isoladamente, e sua eficácia formativa está diretamente relacionada ao apoio da direção, à clareza dos objetivos institucionais e à existência de políticas públicas que reconheçam a importância da formação em serviço. Barcelos e Dias (2020) destacam que, em escolas onde o coordenador pedagógico participa ativamente das decisões pedagógicas e tem respaldo institucional para propor ações formativas, há maior integração entre os diferentes setores da escola e mais engajamento docente. Essa articulação é essencial para que a formação continuada não seja uma tarefa individualizada, mas um compromisso coletivo, assumido por toda a equipe escolar. Veiga (2008) afirma que o projeto político-pedagógico deve ser construído de forma democrática, com a participação efetiva dos coordenadores, professores e gestores, criando uma base comum de valores, metas e práticas. A coordenação pedagógica, nesse processo, atua como eixo estruturador, conectando as políticas macroeducacionais aos contextos locais e possibilitando que as ações formativas refletem os desafios e as potencialidades de cada escola.

A atuação do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada também está relacionada ao desenvolvimento de uma prática investigativa no interior da escola. Segundo Libâneo (2012), é fundamental que os processos formativos sejam orientados pela problematização do cotidiano escolar, promovendo a pesquisa como princípio educativo. Essa concepção de formação implica que o professor, ao refletir sobre suas práticas, também se constitui como pesquisador de sua realidade, capaz de identificar

problemas, levantar hipóteses e propor intervenções pedagógicas fundamentadas. O coordenador, nesse cenário, deve estimular os docentes a sistematizarem suas experiências, a dialogarem com os saberes acadêmicos e a desenvolverem ações pedagógicas inovadoras, baseadas em evidências e no conhecimento da realidade escolar. Oliveira (2022) reforça que uma das principais contribuições da coordenação pedagógica está na criação de espaços coletivos de estudo e análise, nos quais os professores possam se apropriar de novos referenciais teóricos e reconstruir suas práticas a partir do diálogo entre conhecimento e experiência. A formação continuada, portanto, precisa ser compreendida como prática investigativa permanente, que fortaleça a autonomia e o protagonismo docente.

Outro elemento relevante a ser considerado diz respeito à intencionalidade pedagógica das ações formativas promovidas pela coordenação. Fonseca e Silva (2019) argumentam que muitas ações de formação continuada ainda são marcadas por improvisações, falta de planejamento e ausência de objetivos claros, o que compromete sua efetividade. Para que a formação tenha impacto real na prática docente, é necessário que ela seja estruturada com base em diagnósticos participativos, vinculada às metas da escola e articulada aos processos de ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico deve atuar como líder formativo, capaz de mobilizar os professores em torno de objetivos comuns, planejar ações coerentes com as necessidades identificadas e avaliar coletivamente os resultados dessas intervenções. De acordo com Imbernón (2010), a formação não pode ser um fim em si mesma, mas deve estar conectada à transformação das práticas e à melhoria dos processos educativos. A clareza quanto aos propósitos, a coerência entre o conteúdo e a metodologia formativa e o acompanhamento sistemático são condições indispensáveis para que a formação promovida pela coordenação pedagógica seja significativa, reflexiva e transformadora.

Por fim, a literatura analisada aponta que o fortalecimento da cultura de formação continuada no Ensino Médio requer uma concepção ampliada da função da coordenação pedagógica. Para além de ser apenas uma instância de orientação técnica, o coordenador deve ser reconhecido como sujeito político e pedagógico, capaz de mediar conflitos, promover mudanças e contribuir para a construção de uma escola democrática.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja principal finalidade é compreender os sentidos atribuídos às ações da coordenação pedagógica na formação continuada de professores do Ensino Médio, a partir da análise de produções acadêmicas. Segundo Minayo (2012, p. 21),

"a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes".

A natureza qualitativa da investigação justifica-se pela busca de aprofundamento em torno dos aspectos subjetivos, interpretativos e contextuais que envolvem a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas. Como afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 49), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal", o que reforça o caráter interpretativo adotado neste estudo, mesmo sendo conduzido exclusivamente por levantamento bibliográfico.

Optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica sistematizada, com foco em artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2024, selecionados em bases de dados acadêmicas reconhecidas, tais como o Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Portal de Periódicos da CAPES.

Os critérios para a escolha dos artigos foram: a) pertinência com o tema da pesquisa; b) publicação em periódicos qualificados; c) disponibilidade de acesso integral; d) vínculo com a formação continuada de professores no Ensino Médio; e) ênfase na atuação da coordenação pedagógica.

Foram selecionados os seguintes seis artigos para análise:

BARCELOS, V. A. C.; DIAS, S. L. Coordenação pedagógica no Ensino Médio: contribuições e limites na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2020.

✓ Relevante por discutir experiências práticas e limites enfrentados no contexto da formação docente no Ensino Médio.

FONSECA, J. S.; SILVA, D. C. Formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico: interfaces e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 78, 2019.

✓ Aborda criticamente as dificuldades enfrentadas na promoção da formação continuada.

CAMPOS, A. S. O coordenador pedagógico e a mediação da prática docente no Ensino Médio. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 189-209, 2018.

✓ Analisa a mediação entre teoria e prática no cotidiano escolar a partir do trabalho da coordenação.

SANTOS, M. E.; RIBEIRO, J. L. A formação continuada como política de valorização docente no Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 150, 2020.

✓ Contribui com reflexões sobre as políticas públicas de formação e o papel das escolas na execução.

LIMA, V. C. Desafios da coordenação pedagógica na implementação de práticas formativas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2019.

✓ Foca nos obstáculos institucionais e culturais enfrentados pelos coordenadores.

OLIVEIRA, L. A. Formação docente em serviço: um olhar sobre a prática reflexiva do coordenador pedagógico. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, p. 195-214, 2022.

✓ Aborda a prática reflexiva como estratégia fundamental da formação continuada.

A análise dos artigos será realizada por meio de leitura crítica e interpretativa, com o objetivo de identificar convergências, divergências e contribuições específicas para a temática em questão. Serão destacados os principais resultados e discussões apresentadas pelos autores, com ênfase nas estratégias de formação continuada promovidas pelas coordenações pedagógicas e nos impactos percebidos na prática docente. A organização dos dados se dará de forma categorial, conforme proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo a construção de um quadro reflexivo que fundamente as discussões subsequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Coordenação Pedagógica como Mediadora da Formação Continuada no Ensino Médio

A atuação da coordenação pedagógica no Ensino Médio assume contornos específicos diante das exigências contemporâneas do trabalho docente. Essa função exige habilidades que vão além da administração escolar, requerendo capacidade de mediação entre a gestão, o currículo e os saberes docentes. Segundo Placco e Almeida (2006), o coordenador pedagógico é um formador dentro do espaço escolar, sendo responsável por promover momentos de reflexão crítica e aprimoramento coletivo da prática pedagógica. Essa compreensão é compartilhada por Campos (2018), ao afirmar que o coordenador exerce uma mediação ativa entre os professores e os desafios do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à construção de práticas reflexivas.

O artigo de Campos (2018) enfatiza que o coordenador pedagógico deve atuar como elo entre teoria e prática, favorecendo a ressignificação dos saberes docentes por meio da formação em serviço. O autor destaca que, no Ensino Médio, essa mediação é ainda mais complexa devido à fragmentação curricular e às pressões externas por resultados. De forma semelhante, Oliveira (2022) argumenta que o coordenador precisa ser um promotor da escuta e da reflexão, criando espaços formativos que considerem as experiências, dificuldades e potencialidades dos docentes. A prática reflexiva, nesse contexto, é central para que a formação continuada seja efetiva e significativa.

Além disso, Fonseca e Silva (2019) alertam para o fato de que muitos coordenadores pedagógicos ainda enfrentam dificuldades em assumir plenamente o papel de formadores,

seja por ausência de tempo, excesso de atribuições burocráticas ou falta de preparo específico para conduzir processos formativos. Essa realidade compromete a efetividade da formação continuada e evidencia a necessidade de políticas institucionais que reconheçam e valorizem a dimensão formadora do cargo. Apesar desses entraves, os autores observam que iniciativas formativas conduzidas por coordenadores engajados têm gerado impactos positivos na motivação docente e na diversificação das estratégias pedagógicas.

Outro ponto relevante trazido por Barcelos e Dias (2020) é a importância de o coordenador atuar com intencionalidade pedagógica, articulando os objetivos da escola com os processos formativos. Para isso, é essencial que ele compreenda as demandas específicas dos professores do Ensino Médio, considerando o perfil dos estudantes, os desafios curriculares e as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores defendem uma atuação mais estratégica, em que o coordenador promova formações contextualizadas e colaborativas, favorecendo o desenvolvimento profissional docente em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola.

Nesse sentido, observa-se que a coordenação pedagógica, quando reconhecida e apoiada, pode cumprir um papel decisivo na promoção da formação continuada de professores. Essa atuação, no entanto, exige que o coordenador seja formado para a função, tenha tempo disponível para planejar ações formativas e conte com apoio institucional. A mediação qualificada entre os saberes docentes, as políticas educacionais e os projetos escolares é essencial para que a formação continuada transcendam a lógica de capacitação técnica e se configure como espaço de emancipação profissional e melhoria do ensino.

Desafios institucionais e possibilidades de fortalecimento da prática docente

A implementação de ações de formação continuada no Ensino Médio enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que se refere à estrutura organizacional das escolas e à valorização da função do coordenador pedagógico. Lima (2019) destaca que a sobrecarga de tarefas, a fragmentação das equipes gestoras e a ausência de uma cultura institucional voltada à formação dificultam a consolidação de projetos formativos consistentes. De acordo com a autora, muitos coordenadores acabam restringindo sua atuação a aspectos administrativos, o que limita seu potencial como agentes formadores e articuladores pedagógicos.

Santos e Ribeiro (2020) ressaltam que, embora a legislação preveja a formação continuada como um direito do professor, a efetivação dessa política depende, em grande medida, do compromisso das escolas em criar condições reais para sua implementação. Os autores indicam que, nas redes públicas, especialmente nas escolas de Ensino Médio, há uma carência de tempo destinado à formação, ausência de incentivos institucionais e falta de recursos humanos e materiais. Apesar disso, apontam experiências exitosas em que a coordenação pedagógica atuou de maneira colaborativa com os docentes, desenvolvendo práticas formativas integradas ao planejamento coletivo e às necessidades identificadas nas avaliações internas.

A análise dos artigos revela ainda a importância do engajamento da equipe gestora para fortalecer o papel formador da coordenação pedagógica. Barcelos e Dias (2020) evidenciam que escolas onde o coordenador pedagógico conta com respaldo da direção e participa ativamente das decisões pedagógicas tendem a apresentar maior coesão no trabalho com os professores. A criação de uma cultura formativa depende de lideranças comprometidas com a valorização docente, com a construção de vínculos entre teoria e prática e com o desenvolvimento profissional contínuo.

Outro aspecto destacado nos estudos é a necessidade de compreender a formação continuada como um processo coletivo e contextualizado. Oliveira (2022) defende que os encontros formativos devem partir da escuta dos professores, da análise de sua prática e do planejamento conjunto de soluções para os desafios didáticos. Essa perspectiva valoriza a experiência dos docentes, promove a autonomia profissional e reforça o protagonismo dos professores no processo de formação, em consonância com os princípios de uma gestão democrática e participativa.

Outro desafio recorrente identificado nas análises é o distanciamento entre as políticas públicas de formação e a realidade das escolas, sobretudo nas instituições de Ensino Médio situadas em contextos de vulnerabilidade social. Conforme destacam Santos e Ribeiro (2020), ainda que as diretrizes nacionais prevejam a formação continuada como política estruturante da valorização docente, a sua execução esbarra na falta de financiamento, no descompasso entre as propostas institucionais e as demandas locais, e na ausência de mecanismos de acompanhamento e avaliação eficazes. Esse distanciamento gera descrença por parte dos professores e dificulta o engajamento nas ações propostas pelos coordenadores pedagógicos. Além disso, a cultura escolar, por vezes marcada por relações hierárquicas rígidas, dificulta a consolidação de práticas formativas horizontais e colaborativas. Lima (2019) reforça que a efetividade das formações depende da criação de espaços de confiança e diálogo entre os diferentes sujeitos escolares, o que exige intencionalidade política por parte das equipes gestoras. A formação continuada, para além da sua função técnica, deve promover o fortalecimento do vínculo entre professores, coordenadores e gestores, favorecendo a construção de um projeto educativo coletivo, comprometido com a qualidade social da educação.

Nesse sentido, os estudos analisados apontam que a superação desses desafios passa pela adoção de uma cultura de formação institucionalizada, articulada ao cotidiano escolar e não apenas às demandas externas. Fonseca e Silva (2019) sugerem que as formações conduzidas pelo coordenador pedagógico sejam planejadas com base em diagnósticos participativos, nos quais os professores tenham voz ativa para indicar as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Essa estratégia não apenas torna a formação mais eficaz, como também contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente. Oliveira (2022) complementa que o coordenador deve atuar como incentivador de práticas reflexivas e colaborativas, criando ambientes onde os professores se sintam

reconhecidos e motivados a inovar. O sucesso das ações formativas, portanto, está diretamente relacionado à valorização da escuta pedagógica e ao respeito aos saberes docentes acumulados ao longo da prática profissional. É nesse campo de mediações que a coordenação pedagógica pode afirmar-se como eixo estruturante da formação docente, articulando os diferentes níveis de decisão e promovendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que respeite o contexto escolar e favoreça a transformação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Assim, constata-se que, embora existam entraves institucionais importantes, há também caminhos promissores para o fortalecimento da atuação da coordenação pedagógica na formação continuada. A escuta ativa, o planejamento colaborativo, a valorização do professor e o comprometimento com a formação crítica e emancipadora são elementos essenciais para a transformação das práticas docentes e para a consolidação de uma escola comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores do Ensino Médio, com foco nas contribuições para a prática docente. Partiu-se da compreensão de que a formação continuada é um processo fundamental para a valorização do magistério e para a qualificação do ensino, especialmente diante dos desafios impostos ao Ensino Médio pelas políticas educacionais, pela diversidade do corpo discente e pelas transformações sociais e tecnológicas em curso.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que a coordenação pedagógica, quando reconhecida como instância formadora e mediadora, exerce papel estratégico na construção de espaços reflexivos e colaborativos de formação docente. Os artigos analisados evidenciaram que o coordenador pedagógico pode ser um agente articulador entre as demandas da prática, os objetivos institucionais e os saberes produzidos pelos professores, desde que tenha tempo, preparo e apoio institucional para isso.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, identificaram-se também os principais desafios enfrentados por esses profissionais, como a sobrecarga de funções administrativas, a falta de cultura institucional de formação, a escassez de recursos e o distanciamento entre as políticas públicas e as realidades escolares. Ainda assim, emergem experiências formativas exitosas, pautadas na escuta ativa, na valorização da experiência docente e no planejamento participativo, que demonstram o potencial transformador da formação continuada conduzida de forma dialógica.

Verificou-se que a efetividade dessas ações está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica da coordenação e à capacidade de promover uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo. Essa cultura, por sua vez, requer um compromisso

coletivo com a aprendizagem, o que demanda não apenas vontade individual dos coordenadores, mas também o envolvimento da gestão escolar e o reconhecimento das redes de ensino quanto à importância da formação em serviço.

Diante disso, pode-se concluir que a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Médio tem potencial para contribuir significativamente com a qualificação das práticas docentes. Entretanto, para que isso se efetive, é necessário superar os limites estruturais e culturais ainda presentes nas escolas públicas. Políticas públicas mais integradas, formação inicial e continuada específica para coordenadores e o fortalecimento da gestão democrática são elementos imprescindíveis para consolidar esse papel formador da coordenação.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões que inspirem a valorização da função da coordenação pedagógica como eixo articulador de uma escola comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a formação permanente de seus professores. Também se considera importante que novas pesquisas, com foco empírico, possam aprofundar o tema em diferentes realidades educacionais, ampliando a compreensão sobre os impactos reais da atuação da coordenação pedagógica na prática docente e no cotidiano das escolas de Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, V. A. C.; DIAS, S. L. Coordenação pedagógica no Ensino Médio: contribuições e limites na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, A. S. O coordenador pedagógico e a mediação da prática docente no Ensino Médio. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 189-209, 2018.
- FONSECA, J. S.; SILVA, D. C. Formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico: interfaces e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 78, 2019.
- FONSECA, J. S.; SILVA, D. C. Formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico: interfaces e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 78, 2019.
- FORMOSINHO, João; NIZA, Maria Teresa. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola contra o aluno**: o discurso da meritocracia como justificativa das desigualdades. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, V. C. Desafios da coordenação pedagógica na implementação de práticas formativas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. A. Formação docente em serviço: um olhar sobre a prática reflexiva do coordenador pedagógico. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, p. 195-214, 2022.

PLACCO, Vera Maria N.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e a formação docente**: perspectivas da escola pública. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, M. E.; RIBEIRO, J. L. A formação continuada como política de valorização docente no Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 150, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Silvana da Costa; RABELO, Maria Lucia Bacellar. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 50, p. 191-210, 2014.