DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR

CHALLENGES OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN HIGH SCHOOL: BETWEEN TEACHER EDUCATION AND EVERYDAY SCHOOL DEMANDS

FERNANDA DA SILVA LEITE OLIVEIRA, SILVANANDA1212@GMAIL.COM.

Resumo: Este artigo analisou os desafios da coordenação pedagógica no Ensino Médio, considerando a relação entre a dimensão formativa da função, as demandas do cotidiano escolar e a construção da identidade profissional. O estudo também considerou a trajetória da autora, com dois anos e oito meses de atuação na função, compreendida como espaço de aprendizagem, reflexão e constituição profissional. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e reflexiva, articulando revisão narrativa da literatura e relato reflexivo de experiências profissionais. A análise foi organizada em quatro eixos: identidade e atribuições profissionais; desenvolvimento e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; fragmentação e intensificação do trabalho; e experiência e inexperiência na construção profissional. Os resultados evidenciaram que as atribuições pedagógicas e formativas são frequentemente tensionadas por demandas administrativas e emergenciais, que interferem no planejamento, no acompanhamento da aprendizagem e nos espaços destinados ao estudo coletivo. Evidenciaram, ainda, que o exercício da função envolve aprendizagem permanente, estabelecimento de prioridades, revisão de decisões e reconhecimento dos próprios limites. Concluiu-se que o fortalecimento da dimensão pedagógica depende não apenas da organização do trabalho do coordenador, mas também de condições institucionais que assegurem tempo para planejamento, acompanhamento, estudo e atuação formativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Identidade profissional. Mediação educacional. Prática reflexiva. Intensificação do trabalho.

Abstract: This article analyzed the challenges of pedagogical coordination in high school, considering the relationship between the formative dimension of the role, everyday school demands, and the construction of professional identity. The study also considered the author's trajectory, based on two years and eight months of experience in this role, understood as a space for learning, reflection, and professional development. Methodologically, a qualitative, exploratory, and reflective study was conducted, combining a narrative literature review with a reflective account of professional experiences. The analysis was organized into four axes: professional identity and responsibilities; development and monitoring of teaching and learning processes; fragmentation and intensification of work; and experience and inexperience in professional development. The results showed that pedagogical and formative responsibilities are frequently challenged by administrative and emergency demands, which interfere with planning, learning monitoring, and opportunities for collective study. The findings also indicated that performing this role involves continuous learning, priority setting, decision review, and recognition of professional limitations. It was concluded that strengthening the pedagogical dimension depends not only on the coordinator's organization of work but also on institutional conditions that ensure time for planning, monitoring, study, and formative activities.

Keywords: Professional development. Professional identity. Educational mediation. Reflective practice. Work intensification.

1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica ocupa posição estratégica na organização do trabalho escolar, uma vez que articula sujeitos, acompanha o planejamento e as práticas docentes, participa da análise dos processos de ensino e aprendizagem e contribui para a formação continuada. Ao caracterizar essa atuação, Fernandes (2010, p. 1) destaca que o coordenador é responsável pelo "acompanhamento e orientação do trabalho docente", além de participar da organização das reuniões pedagógicas e das atividades de formação continuada. A autora também ressalta a importância da criação de oportunidades para a discussão coletiva dos problemas concretos

vivenciados pela escola, favorecendo a busca conjunta por possibilidades de enfrentamento.

Essa compreensão situa a coordenação para além de uma função de acompanhamento técnico ou administrativo, atribuindo-lhe papel de articulação, formação e transformação no espaço escolar. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10-11) identificam essas dimensões como constitutivas da atuação do coordenador pedagógico e destacam sua participação na articulação dos processos educativos, na formação dos professores e na mediação das práticas pedagógicas. Pensar a coordenação pedagógica, portanto, implica reconhecer um profissional que atua entre diferentes sujeitos e demandas, buscando favorecer condições para que o trabalho pedagógico seja construído coletivamente.

Entretanto, aquilo que se espera da coordenação nem sempre corresponde às condições concretas encontradas no cotidiano escolar. As funções atribuídas ao coordenador são numerosas e diversificadas e, muitas vezes, incluem responsabilidades que extrapolam a dimensão pedagógica. Ao analisarem essa realidade, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 11) observam que determinadas atribuições acabam deixando "pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores". A presença constante de tarefas burocráticas, administrativas e emergenciais pode, portanto, disputar o tempo que poderia ser destinado ao acompanhamento das práticas docentes, ao planejamento coletivo e à formação continuada.

Essa problemática também aparece em estudos mais recentes. Mora, Pastre e Gosenheimer (2025) discutem que o excesso de atribuições e de atividades administrativas pode prejudicar o acompanhamento pedagógico e a formação docente e defendem a centralidade dos aspectos pedagógicos no trabalho do coordenador. A análise contribui para refletir sobre os limites da atuação desse profissional quando demandas de diferentes naturezas passam a ocupar, de maneira recorrente, o espaço destinado ao trabalho essencialmente pedagógico.

No cotidiano escolar, essa tensão pode assumir diferentes formas: acompanhamento de avaliações internas e externas, registros e alimentação de sistemas, organização de projetos e eventos, atendimento a estudantes e famílias, mediação de conflitos, acompanhamento dos processos de inclusão, ausência de professores e outras situações que exigem decisões e respostas imediatas. A própria literatura evidencia o risco de que essa multiplicidade de demandas produza uma representação do coordenador como profissional responsável por solucionar aquilo que surge no cotidiano. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 15) identificam, nesse contexto, expressões como "solucionador de problemas, o 'bombeiro' ou 'apagador de incêndios'" para representar funções assumidas pelo coordenador no ambiente escolar.

O problema não está, necessariamente, em participar da resolução dessas situações, uma vez que muitas delas fazem parte da dinâmica escolar e demandam atuação coletiva. A questão que se coloca é o que acontece quando aquilo que deveria ser eventual se torna recorrente e quando a urgência passa a determinar a organização do trabalho. Nesse

cenário, corre-se o risco de que o coordenador tenha sua atuação marcada predominantemente pelas demandas imediatas, enquanto atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico, à formação docente, ao estudo e ao planejamento sejam constantemente adiadas.

Ao lado dessa tensão entre o pedagógico e o emergencial, há outra dimensão que interessou particularmente a este estudo: a construção da identidade profissional de quem exerce a coordenação. Assumir a função não significa possuir, de imediato, todos os conhecimentos e respostas necessários para enfrentar as diferentes situações que surgem no cotidiano. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10) apontam que, nas atividades desenvolvidas, o coordenador "constitui continuamente sua identidade profissional", indicando que essa identidade não pode ser compreendida como algo pronto ou concluído, mas como uma construção que ocorre nas relações, nas experiências e no próprio exercício profissional.

É nesse processo que experiência e inexperiência podem coexistir. A experiência construída ao longo do exercício da função permite ampliar conhecimentos, reconhecer situações recorrentes, desenvolver estratégias e adquirir maior segurança diante de determinadas decisões. A inexperiência, por sua vez, manifesta-se quando novas situações desafiam conhecimentos já construídos e evidenciam que nem sempre existem respostas previamente estabelecidas para os problemas encontrados no cotidiano escolar. Assim, reconhecer a própria inexperiência em determinados momentos não significa desqualificar a atuação profissional, mas compreender que aprender a exercer a coordenação também faz parte do próprio exercício de coordenar.

A reflexão sobre aquilo que se vivencia torna-se, nesse sentido, fundamental para que a experiência profissional não se limite à sucessão de acontecimentos cotidianos. Vivenciar uma situação, por si só, não significa necessariamente aprender com ela; é preciso também refletir sobre as decisões tomadas, os caminhos escolhidos e os resultados alcançados. Embora Nóvoa *et al.* (2023) discutam essa questão no contexto da docência e da formação de professores, sua reflexão possibilita estabelecer aproximações com o processo de aprendizagem profissional na coordenação pedagógica. Para Nóvoa *et al.* (2023, p. 11), "não basta sabermos ou darmos aulas, precisamos de refletir sobre aquilo que sabemos e sobre o trabalho que fazemos".

O exercício da coordenação também pode ser compreendido como espaço de aprendizagem profissional, na medida em que as experiências vivenciadas são analisadas e ressignificadas, permitindo reconhecer limites, rever decisões e construir novos conhecimentos sobre a própria prática.

Essa discussão adquiriu significado particular neste estudo, que partiu também da trajetória de uma profissional com dois anos e oito meses de atuação na coordenação pedagógica. Esse período não foi considerado tempo suficiente para dominar a complexidade da função, tampouco foi utilizado como justificativa para as dificuldades encontradas,

mas constituiu o lugar a partir do qual se buscou refletir sobre o processo de construção profissional. Ao longo desse percurso, determinadas situações deixaram de ser inteiramente novas, enquanto outras continuaram produzindo dúvidas, exigindo estudo, diálogo, tomada de decisão e revisão da própria prática.

Este artigo não partiu da perspectiva de apresentar um modelo de como exercer a coordenação pedagógica ou de oferecer respostas prontas para os desafios encontrados nas escolas. Ao contrário, assumiu como parte de sua reflexão a condição de uma profissional que ainda constrói sua identidade na função e que buscou compreender criticamente aquilo que vivencia. A relação entre experiência e inexperiência constituiu, assim, uma possibilidade de análise da própria formação profissional: aprender a coordenar enquanto se coordena.

A problemática deste estudo situou-se, portanto, em dois movimentos relacionados: de um lado, a tensão entre a dimensão pedagógica e formativa da coordenação e as múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar; de outro, o processo de aprendizagem e construção da identidade profissional daquele que precisa responder a essas demandas enquanto também aprende a exercer a função. Diante disso, estabeleceu-se como questão norteadora: em que medida as múltiplas demandas do cotidiano escolar interferem no desenvolvimento da função pedagógica e formativa da coordenação e como as experiências e inexperiências vivenciadas no exercício da função participam da construção de sua identidade profissional?

O objetivo geral foi analisar os desafios da coordenação pedagógica na escola contemporânea, considerando a relação entre formação docente, demandas do cotidiano escolar e construção da identidade profissional a partir das experiências e inexperiências vivenciadas no exercício da função.

Como objetivos específicos, buscou-se compreender as atribuições e a identidade profissional da coordenação pedagógica; discutir o papel formativo do coordenador junto aos professores; problematizar os efeitos da multiplicidade de demandas sobre o tempo destinado ao trabalho pedagógico; refletir sobre as experiências e inexperiências como elementos constitutivos da aprendizagem profissional; e apontar possibilidades de fortalecimento da dimensão pedagógica da coordenação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, incorporando uma dimensão reflexiva por meio da articulação entre revisão narrativa da literatura e experiências vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica. O caráter exploratório fundamentou-se em Gil (2002, p. 41), para quem essas pesquisas buscam "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses".

A revisão da literatura foi utilizada para fundamentar e problematizar questões relacionadas

ao cotidiano da coordenação, enquanto as experiências profissionais constituíram elementos de reflexão sobre a própria prática. Nessa perspectiva, Daltro e Faria (2019, p. 227) compreendem a experiência como "objeto de análise do RE, uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades passíveis de análises". Assim, o percurso adotado buscou estabelecer um diálogo entre a produção acadêmica e os desafios, aprendizagens e inexperiências presentes no exercício da função.

2.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada à natureza do estudo por possibilitar a compreensão de aspectos do trabalho da coordenação relacionados às experiências, relações e significados construídos no cotidiano profissional. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com "[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Essa perspectiva mostrou-se coerente com a proposta de compreender os desafios da coordenação pedagógica considerando também os sentidos atribuídos às experiências e às aprendizagens construídas no exercício da função.

Quanto ao delineamento, a pesquisa assumiu caráter exploratório e utilizou a revisão narrativa como forma de aproximação com a produção acadêmica sobre coordenação pedagógica, formação continuada, identidade profissional, trabalho pedagógico, intensificação do trabalho e cotidiano escolar. A dimensão reflexiva, por sua vez, possibilitou colocar as experiências profissionais em diálogo com a literatura, tomando-as como elementos de problematização da prática e da construção da identidade profissional.

2.2 Área de Estudo e Público alvo

Por se tratar de revisão narrativa articulada à reflexão sobre experiências profissionais, não houve público-alvo participante nem aplicação de entrevistas, questionários ou outros instrumentos de produção de dados. O estudo concentrou-se em produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica na Educação Básica e em situações decorrentes dos dois anos e oito meses de atuação da autora na função.

Nas situações retomadas reflexivamente, foram preservadas as identidades de estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos, priorizando-se os processos de trabalho e as aprendizagens profissionais, e não a análise individual dos participantes.

2.3 Metodologia da pesquisa

A busca bibliográfica foi realizada a partir dos descritores coordenação pedagógica, formação continuada, identidade profissional, trabalho pedagógico e cotidiano escolar, considerando produções relacionadas ao objeto e aos objetivos do estudo. A utilização de diferentes fontes possibilitou ampliar a compreensão das questões investigadas, uma vez que, segundo Gil (2002, p. 45), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que

poderia pesquisar diretamente". Foram priorizados artigos científicos recentes, sem excluir obras de referência necessárias à compreensão histórica e conceitual da coordenação pedagógica.

Após a seleção, as produções foram submetidas à leitura e organizadas por aproximação temática. As situações vivenciadas no exercício profissional foram retomadas quando relacionadas às questões identificadas na literatura e analisadas reflexivamente, considerando aprendizagens, dúvidas, decisões e desafios presentes no processo de construção profissional, sem pretensão de generalização.

A análise foi estruturada em quatro eixos: identidade e atribuições da coordenação pedagógica; formação docente, acompanhamento da aprendizagem e inclusão; fragmentação e intensificação do cotidiano; e experiência e inexperiência na construção da identidade profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Entre o que se espera e o que se vive: identidade e atribuições da coordenação

A identidade profissional do coordenador pedagógico não se constitui apenas a partir das atribuições formalmente estabelecidas, mas também das relações, expectativas e situações que atravessam sua atuação. Nessa perspectiva, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 12) afirmam que "a constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto".

Essa compreensão permite reconhecer que a identidade profissional vai sendo construída e reelaborada no próprio exercício da função, diante das atribuições recebidas, das relações estabelecidas e das situações concretas do cotidiano escolar. Nos primeiros anos de atuação, esse processo torna-se especialmente significativo, à medida que o próprio sentido de coordenar vai sendo construído entre aquilo que se espera da função e aquilo que efetivamente se vivencia na escola.

Antes de assumir a coordenação pedagógica, minha compreensão sobre a função também era limitada às ações mais visíveis do cotidiano escolar: acompanhar corredores, intervir em situações de indisciplina, atender estudantes, organizar rotinas e providenciar materiais aos professores. Após dois anos e oito meses de atuação, passei a compreender que coordenar envolve um trabalho amplo e, muitas vezes, invisível, que exige articulação, mediação e disponibilidade para ouvir, acolher e orientar. A esse respeito, Freire (1996, p. 44) compreende a escuta como "a disponibilidade permanente [...] para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro**"**.

No cotidiano, essa escuta envolve professores que, por vezes, apresentam resistência às orientações ou se mostram afetados pela desvalorização profissional; estudantes cujas dificuldades escolares se relacionam também a situações de vulnerabilidade; e famílias que relatam dificuldades para lidar com seus próprios filhos.

Paralelamente, da escola são cobrados resultados, acompanhamento da aprendizagem, frequência, busca ativa e respostas às inúmeras demandas administrativas. Nesse contexto, a coordenação transita constantemente entre aquilo que foi planejado e as situações inesperadas que exigem decisões imediatas, buscando preservar a dimensão pedagógica da função.

Foi também nesse cotidiano que compreendi que parte do aprendizado sobre coordenar acontece enquanto se coordena. Houve momentos em que precisei tomar decisões sem me sentir completamente preparada e enfrentar situações para as quais não possuía respostas prontas. Erros, acertos e dúvidas passaram, assim, a constituir oportunidades de reflexão e aprendizagem. Freire (1997, p. 23), ao discutir a relação entre formação e experiência, afirma que "a teoria emergia molhada da prática vivida". Essa perspectiva ajuda a compreender minha trajetória não apenas pela oposição entre experiência e inexperiência, mas como um processo em que ambas coexistem na construção da identidade profissional. Aprender a coordenar enquanto se coordena, portanto, não significa substituir a formação teórica pela experiência, mas reconhecer que a prática, quando refletida e problematizada, também se constitui como espaço de aprendizagem profissional.

3.2 Formação docente, acompanhamento da aprendizagem e inclusão: desafios da mediação pedagógica

A dimensão formativa aparece como uma das atribuições centrais da coordenação. Silva (2019) conclui que cabe ao coordenador auxiliar os professores em sua prática didática, promover reflexão sobre o trabalho docente e favorecer momentos de formação continuada. Na mesma direção, Fernandes (2010) associa a função à orientação do trabalho docente, às reuniões pedagógicas e à criação de espaços coletivos para enfrentar problemas concretos da escola. A formação, portanto, ganha maior sentido quando se relaciona às necessidades que emergem da prática e não se reduz ao simples repasse de orientações.

A reflexão coletiva também encontra respaldo em Nóvoa *et al.* (2023), para quem é necessário criar espaços de debate, diálogo e partilha que permitam aos profissionais pensar sobre o próprio trabalho. Embora a entrevista trate da docência universitária, essa concepção contribui para pensar a coordenação pedagógica como espaço de organização da reflexão profissional e de aproximação entre formação e cotidiano.

Na experiência cotidiana da coordenação, entretanto, garantir esses espaços de formação nem sempre é simples. Por vezes, o tempo destinado ao estudo coletivo é atravessado por demandas externas que chegam de forma inesperada e exigem respostas imediatas. Em outras situações, os poucos momentos disponíveis são ocupados por formações definidas pela própria rede de ensino, com conteúdos mais generalizados e nem sempre relacionados às necessidades que emergem da realidade específica da escola. Essa experiência aproxima-se da defesa de

Guadagnin (2022, p. 68), que defende processos de formação em serviço vinculados à realidade de cada instituição e às necessidades dos professores, reconhecendo-os como protagonistas do processo formativo. Embora a autora se refira à Educação Infantil, essa concepção também permite refletir sobre o Ensino Médio, especialmente quanto à necessidade de aproximar os processos formativos dos problemas concretos vivenciados pelos professores.

A atuação na coordenação também me fez perceber que ocupar uma posição de orientação não significa possuir todas as respostas. Como pedagoga, trabalhando com professores especialistas de diferentes áreas, precisei retomar estudos e ampliar continuamente meus conhecimentos para que as orientações oferecidas não se limitassem a prescrições sobre aquilo que o professor deveria fazer. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente diante dos desafios da inclusão, especialmente ao acompanhar dificuldades relacionadas à flexibilização das práticas, à adaptação de atividades e à construção de estratégias que possibilitem a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Esse processo também ampliou minha compreensão de que a necessidade de diversificação das práticas não se restringe aos estudantes com deficiência. Cada turma reúne sujeitos com diferentes características, ritmos e formas de aprender. Assim, tenho compreendido a formação no espaço escolar não apenas como um momento em que a coordenação orienta os professores, mas como um processo em que a própria coordenação também estuda, aprende e reelabora suas concepções a partir das questões que emergem da prática.

3.3 Entre o pedagógico e o emergencial: a fragmentação e intensificação do cotidiano

Um dos desafios mais recorrentes identificados na literatura é a disputa entre as atribuições pedagógicas e as demandas administrativas ou emergenciais. Fernandes (2010) registra dificuldades como sobrecarga de tarefas, desvios de função, fragilidade da identidade profissional e obstáculos à organização dos encontros coletivos. Placco, Almeida e Souza (2015) também apontam que o grande volume de atividades pode levar o coordenador a assumir a identidade de solucionador de problemas, enquanto a função formadora permanece secundarizada.

Essa questão permanece atual. Mora, Pastre e Gosenheimer (2025) observam que o excesso de atribuições e de atividades administrativas pode prejudicar o foco no acompanhamento pedagógico, defendendo maior clareza sobre a especificidade da função. O problema, portanto, não está em negar que a escola exige respostas a situações imprevistas, mas em compreender o que ocorre quando a emergência deixa de ser excepcional e passa a estruturar a rotina da coordenação.

Na prática, essa fragmentação tornou-se perceptível em diferentes momentos da minha atuação. Houve dias em que grande parte do trabalho girou em torno da reorganização das aulas diante de ausências inesperadas de professores, ao mesmo

tempo em que havia relatórios a serem encaminhados às instâncias superiores, projetos a serem articulados e outras demandas pedagógicas que precisavam ser acompanhadas. Nessas situações, aquilo que havia sido planejado para o dia frequentemente precisava ser interrompido ou adiado para que as necessidades consideradas mais imediatas fossem atendidas.

Durante algum tempo, minha dificuldade esteve justamente em estabelecer essa distinção: quase tudo parecia urgente. A tentativa de responder simultaneamente às diferentes demandas levou-me, muitas vezes, a acreditar que me desdobrar para atender a tudo seria sinônimo de eficiência. Com a experiência, entretanto, fui percebendo os limites dessa lógica. Duarte (2010) explica que a intensificação do trabalho pode ocorrer pelo aumento do número de tarefas realizadas por uma mesma pessoa ou equipe dentro da mesma unidade de tempo, produzindo maior dispêndio de energia e desgaste. A autora também relaciona a sobrecarga às demandas urgentes, ao aumento das responsabilidades e do trabalho administrativo, destacando que a impossibilidade de responder satisfatoriamente a todas elas pode produzir sofrimento, frustração e cansaço.

Uma das aprendizagens construídas nesse percurso foi compreender que priorizar também faz parte do trabalho da coordenação. Hoje, diante de demandas simultâneas, procuro avaliar aquilo que necessita de intervenção imediata, o que pode ser reorganizado e o que pode aguardar. Nem tudo que chega como urgente possui a mesma urgência, assim como nem sempre é possível responder a todas as demandas nas condições de tempo e trabalho disponíveis. Reconhecer esses limites não significa diminuir o compromisso com a função, mas compreender que tentar fazer tudo ao mesmo tempo pode comprometer justamente a qualidade daquilo que se pretende realizar.

3.4 Experiência e inexperiência: aprender a coordenar enquanto se coordena

A experiência profissional não elimina as incertezas que atravessam o trabalho da coordenação, mas modifica a forma de lidar com elas. Ao longo do exercício da função, situações antes percebidas como inteiramente novas passam a ser reconhecidas com maior segurança, enquanto outras continuam exigindo estudo, diálogo e apoio de diferentes profissionais. Por isso, a formação do coordenador não pode ser compreendida como um processo concluído, sobretudo porque as próprias condições do cotidiano escolar produzem novas demandas e desafios.

Com o tempo, passei a compreender que reconhecer aquilo que ainda não sei não diminui minha responsabilidade profissional. Ao contrário, essa percepção tornou mais evidente a necessidade de buscar informações, consultar outros profissionais, rever decisões e evitar respostas apressadas apenas para corresponder à expectativa de que a coordenação deva solucionar tudo. Fernandes (2010) destaca que a fragilização da formação pedagógica do coordenador interfere diretamente no trabalho cotidiano e pode dificultar uma atuação consciente e intencional. A experiência e a literatura,

portanto, apontam para a aprendizagem profissional como um processo permanente, que não se encerra na formação inicial nem na experiência já acumulada.

Uma das mudanças mais significativas na minha forma de compreender a função foi perceber que segurança profissional não significa ausência de dúvida. Ela se constrói também pela capacidade de analisar uma situação antes de agir, reconhecer os próprios limites, estabelecer prioridades e buscar apoio quando necessário. Experiência e inexperiência, portanto, continuam coexistindo, mas deixam de ser compreendidas apenas como oposição entre saber e não saber. A experiência amplia repertórios de ação, enquanto as situações ainda desconhecidas mantêm aberta a necessidade de formação e reflexão.

O percurso analisado também evidencia que o fortalecimento da dimensão pedagógica da coordenação não depende exclusivamente do esforço individual do profissional. Fernandes (2010, p. 3) chama atenção para a necessidade de condições de trabalho, espaços de estudo e formação continuada, ressaltando que é preciso evitar que "a precariedade das condições de trabalho fragilizem o importante papel de articulação[...]" atribuído ao coordenador pedagógico. Algumas mudanças dependem da organização do próprio coordenador e da equipe gestora, enquanto outras exigem condições institucionais e políticas mais amplas, como maior clareza das atribuições, proteção dos tempos destinados ao acompanhamento pedagógico e oportunidades de formação específicas para a função.

aprender a coordenar enquanto se coordena passa a significar menos a busca por um domínio completo da função e mais a construção progressiva de critérios para decidir, priorizar, estudar, dialogar e reconhecer limites. A experiência construída até aqui indicou que exercer a coordenação não implica dar conta de todas as demandas, mas preservar, entre elas, aquilo que dá sentido à própria função: a articulação do trabalho pedagógico, o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e a formação dos profissionais da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender que a coordenação pedagógica se constitui em meio à tensão entre sua dimensão pedagógica e formativa e as múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Embora a formação docente, o acompanhamento da aprendizagem e a articulação do trabalho pedagógico estejam entre suas atribuições centrais, demandas administrativas, situações emergenciais e necessidades que exigem respostas imediatas frequentemente disputam o tempo destinado a essas atividades. O desafio, portanto, não está apenas na quantidade de atribuições, mas nas condições concretas encontradas para definir prioridades e preservar a especificidade pedagógica da função.

A reflexão sobre as experiências profissionais também evidenciou aprendizagens construídas no próprio exercício da coordenação. Entre elas, destacaram-se a compreensão de que nem toda

demanda possui a mesma urgência, a necessidade de estabelecer prioridades e o reconhecimento de que orientar outros profissionais também exige estudo e formação permanente. A experiência acumulada ampliou repertórios e proporcionou maior segurança diante de determinadas situações, sem, contudo, eliminar dúvidas e inexperiências diante de novos desafios. Assim, *aprender a coordenar enquanto se coordena* mostrou-se um processo marcado pela reflexão sobre a prática, pela revisão de decisões e pela disposição para reconhecer limites e continuar aprendendo.

O estudo também possibilitou compreender que o fortalecimento da dimensão pedagógica da coordenação não pode ser atribuído exclusivamente ao esforço individual do coordenador. Embora a organização do próprio trabalho e o estabelecimento de prioridades sejam necessários, também são fundamentais condições institucionais que preservem tempos destinados ao planejamento, ao acompanhamento pedagógico e à formação docente, além de maior clareza das atribuições e oportunidades de formação para o próprio coordenador. A equipe gestora e as instâncias responsáveis pela organização da rede de ensino também participam da criação das condições necessárias para que a função possa ser exercida prioritariamente em sua dimensão pedagógica.

Por fim, as experiências analisadas não permitem generalizar os desafios encontrados para todas as realidades escolares, mas possibilitam colocá-los em diálogo com questões identificadas na literatura. O percurso realizado reforçou a compreensão de que a identidade profissional da coordenação permanece em construção e de que experiência e inexperiência podem coexistir nesse processo. Mais do que alcançar um momento em que todas as respostas estejam disponíveis, coordenar implica construir critérios para decidir, dialogar, estudar, priorizar e aprender diante das situações concretas da escola, sem perder de vista a finalidade pedagógica que dá sentido à função.

REFERÊNCIAS

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERNANDES, M. J. da S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUADAGNIN, A. A. Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na Educação Infantil. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de

S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORA, N.; PASTRE, P. F. M.; GOSENHEIMER, S. M. O trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar e as contribuições da teoria da atuação. **Revista FT**, v. 29, ed. 151, 13 out. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/cl10202510131041.

NÓVOA, A.; ROMANO, P.; NASCIMENTO SILVA, P.; NONATO, B. F. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 13, e048009, p. 1–20, 2023. DOI: 10.35699/2237-5864.2023.48009.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9–24.

SILVA, E. F. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1–10, 2019. DOI: 10.5902/2318133836808.