

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A GESTÃO DO CURRÍCULO E DO SOCIOEMOCIONAL

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE NEW HIGH SCHOOL: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON CURRICULUM

Airlane Ribeiro¹

RESUMO

A implementação do Novo Ensino Médio, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017 e orientada pela Base Nacional Comum Curricular, impôs à coordenação pedagógica novos desafios relacionados à gestão curricular, ao suporte socioemocional dos estudantes e ao equilíbrio entre demandas burocráticas e inovação pedagógica. Método: trata-se de revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório, desenvolvida a partir de produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2024 nas bases SciELO, ERIC e Google Acadêmico, além de documentos oficiais do Ministério da Educação. Resultados: a análise evidenciou que os coordenadores pedagógicos enfrentam sobrecarga de funções administrativas que reduz o tempo disponível para o acompanhamento docente e para ações de suporte socioemocional; ao mesmo tempo, emergem tendências de fortalecimento da liderança pedagógica distribuída e da integração de competências socioemocionais ao currículo. Conclusão: o fortalecimento da coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio exige políticas de formação continuada, redefinição de atribuições e construção de culturas colaborativas nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica; Novo Ensino Médio; Gestão curricular; Socioemocional; BNCC.

ABSTRACT

Introduction: the implementation of the New High School, regulated by Law No. 13,415/2017 and guided by the National Common Curricular Base, has imposed new challenges on pedagogical coordination related to curriculum management, socio-emotional support for students, and the balance between bureaucratic demands and pedagogical innovation. Method: this is a qualitative and exploratory bibliographic review based on academic productions published between 2017 and 2024 in SciELO, ERIC and Google Scholar databases, as well as official documents from the Ministry of Education. Results: the analysis revealed that pedagogical coordinators face an overload of administrative functions that reduces the time available for teacher support and socio-emotional actions; at the same time, trends emerge toward strengthening distributed pedagogical leadership and integrating socio-emotional competencies into the curriculum. Conclusion: strengthening pedagogical coordination in the New High School requires continuing education policies, redefinition of roles and the construction of collaborative cultures in schools.

KEYWORDS: Pedagogical coordination; New High School; Curriculum management; Socio-emotional; BNCC.

¹ Bacharel em Direito - UCB - Coordenadora Educacional

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei n.º 13.415, em fevereiro de 2017, desencadeou a maior reforma do Ensino Médio brasileiro desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Articulada à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a reforma instituiu uma nova arquitetura curricular baseada na formação geral básica e nos itinerários formativos, ampliou a carga horária mínima anual e incorporou explicitamente as competências socioemocionais como dimensão constitutiva da formação dos estudantes (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Nesse contexto de profunda reconfiguração, a coordenação pedagógica emerge como função estratégica para a implementação das mudanças no interior das escolas. Cabe ao coordenador pedagógico articular o projeto político-pedagógico, apoiar os docentes na transição para novas práticas curriculares, acompanhar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e responder às exigências administrativas e institucionais que se intensificaram com a reforma (Placco; Almeida; Souza, 2012).

Entretanto, pesquisas recentes indicam que os coordenadores pedagógicos enfrentam tensões estruturais que comprometem sua atuação: a sobrecarga de tarefas burocráticas reduz o tempo disponível para o trabalho formativo com os professores; a ausência de formação específica para as demandas do Novo Ensino Médio gera insegurança e improvisação; e a expectativa de que o coordenador responda simultaneamente às demandas curriculares, emocionais e administrativas produz um acúmulo de funções incompatível com a qualidade do trabalho pedagógico (Christov, 2012; Vasconcellos, 2019).

Diante desse cenário, a questão central aqui é como equilibrar as demandas burocráticas com a necessidade de inovação pedagógica e suporte emocional? No intuito de responder a essa indagação, este artigo tem como objetivo analisar, por meio da literatura acadêmica, os principais obstáculos e as tendências futuras para coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A coordenação pedagógica é compreendida, na literatura brasileira, como função de mediação entre o projeto educativo da escola e as práticas docentes cotidianas. Placco, Almeida e Souza (2012), em pesquisa nacional sobre o trabalho do coordenador pedagógico, identificaram três dimensões constitutivas dessa função: a formativa, voltada ao desenvolvimento profissional dos professores; a transformadora, orientada para a mudança das

práticas pedagógicas; e a articuladora, que integra os diferentes sujeitos e instâncias da comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico.

O Novo Ensino Médio, ao introduzir os itinerários formativos e ampliar a autonomia das escolas na organização curricular, exige do coordenador pedagógico competências que vão além da supervisão de conteúdos e do controle de frequência. Passa a ser necessário dominar a lógica dos itinerários, compreender as especificidades de cada área do conhecimento prevista na BNCC e apoiar os docentes na construção de práticas interdisciplinares e centradas no desenvolvimento de competências (Brasil, 2018; Moll, 2012).

No campo do desenvolvimento socioemocional, a BNCC incorporou as dez competências gerais da educação básica, várias das quais dizem respeito diretamente à dimensão emocional e relacional dos estudantes, como autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade. Essa incorporação reflete a influência de referenciais internacionais, em especial o framework do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2020), que define a aprendizagem socioemocional como processo de desenvolvimento de competências para gerenciar emoções, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis.

Vasconcellos (2019) argumenta que a coordenação pedagógica eficaz pressupõe uma concepção de escola como organização aprendente, na qual o coordenador atua como líder pedagógico que promove a reflexão coletiva sobre as práticas, estimula a inovação e cria condições para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Essa perspectiva dialoga com o conceito de liderança pedagógica distribuída, desenvolvido por Spillane (2006), segundo o qual a liderança eficaz nas escolas não se concentra em um único indivíduo, mas se distribui entre diferentes atores que compartilham responsabilidades e conhecimentos.

A tensão entre burocracia e inovação pedagógica é tema recorrente na literatura sobre gestão escolar. Libâneo (2018) distingue duas concepções de organização escolar: a técnico-científica, centrada no controle, na hierarquia e na padronização de procedimentos; e a sociocrítica, orientada para a participação, a autonomia e a transformação das práticas. O coordenador pedagógico opera, frequentemente, na tensão entre essas duas concepções, sendo pressionado simultaneamente a cumprir exigências burocráticas e a promover inovação pedagógica — demandas que, sem condições estruturais adequadas, tendem a se tornar incompatíveis.

No que diz respeito à formação do coordenador pedagógico, Christov (2012) aponta que os cursos de especialização e as formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino raramente contemplam as especificidades do trabalho de coordenação, privilegiando conteúdos

teóricos gerais em detrimento de competências práticas relacionadas à mediação de conflitos, ao acompanhamento de professores iniciantes e à gestão de demandas socioemocionais. Essa lacuna formativa se agrava no contexto do Novo Ensino Médio, que introduziu mudanças estruturais sem que os profissionais responsáveis por sua implementação tivessem sido adequadamente preparados.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório. Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e tem como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados SciELO, ERIC e Google Acadêmico, utilizando os descritores: coordenação pedagógica, Novo Ensino Médio, gestão curricular, competências socioemocionais, BNCC e liderança pedagógica. Foram selecionadas produções publicadas entre 2012 e 2024, priorizando artigos científicos revisados por pares, livros de referência na área e documentos oficiais do Ministério da Educação. Documentos anteriores a 2012 foram incluídos quando considerados referências clássicas indispensáveis para a compreensão do tema. Para melhor compreensão, os dados se encontram demonstrados na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Universo Amostral e Distribuição das Fontes Bibliográficas Analisadas

Categoria de Análise Temática	Período de Publicação	Base de Dados de Origem	Quantidade de Fontes Selecionadas	Porcentagem Relativa (%)
Gestão Curricular e BNCC	2017 – 2024	SciELO / MEC	5	31,25%
Coordenação Pedagógica e Formação	2012 – 2019	Google Acadêmico	4	25,00%
Desenvolvimento Socioemocional	2004 – 2020	ERIC / Casel	3	18,75%
Liderança	2006 – 2018	SciELO / Google	4	25,00%

Categoria de Análise Temática	Período de Publicação	Base de Dados de Origem	Quantidade de Fontes Seleccionadas	Porcentagem Relativa (%)
Organização Escolar		Acadêmico		
TOTAL DE FONTES	2004 – 2024	SciELO, ERIC, Google Acadêmico, MEC	16	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos critérios de inclusão definidos na metodologia.

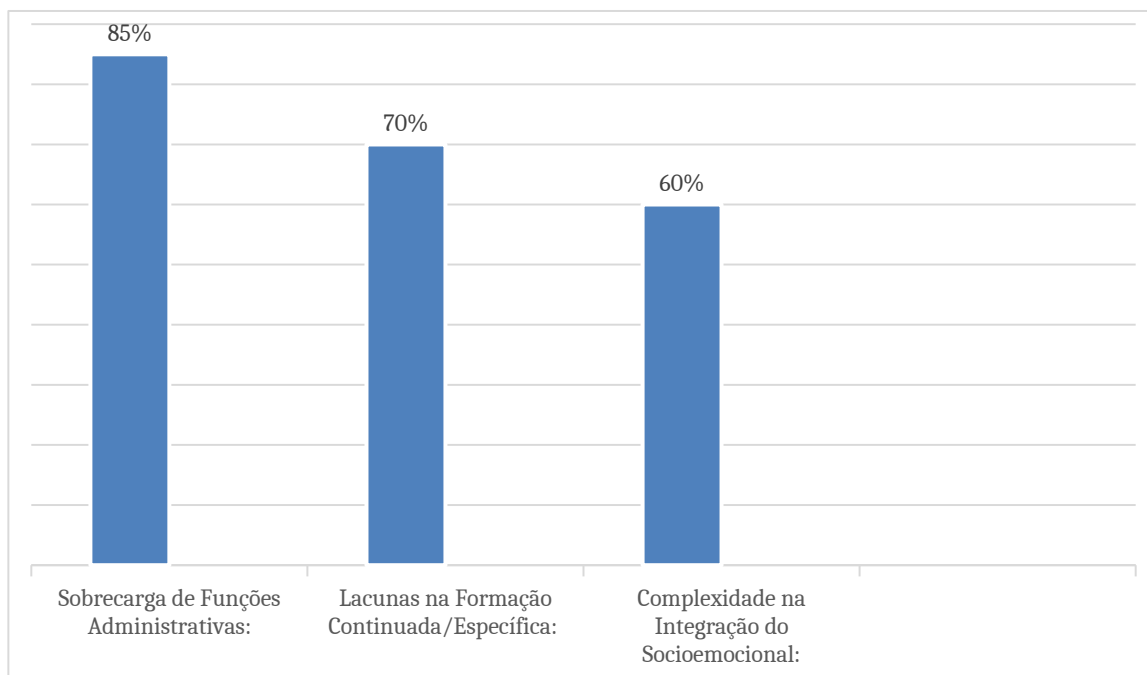
A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), organizando as informações em três categorias emergentes: desafios estruturais da coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio; estratégias de equilíbrio entre burocracia e inovação pedagógica; e tendências futuras para o fortalecimento da função. A triangulação entre diferentes fontes bibliográficas garantiu maior rigor interpretativo aos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu identificar três eixos centrais de tensão que estruturam os desafios da coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio: a sobrecarga de funções administrativas, a insuficiência da formação específica para as demandas da reforma e a dificuldade de integrar sistematicamente o suporte socioemocional ao trabalho pedagógico cotidiano.

Em relação à sobrecarga administrativa, Placco, Almeida e Souza (2012) constataram, em pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos de escolas públicas de diferentes estados brasileiros, que esses profissionais dedicam a maior parte de seu tempo a tarefas burocráticas — preenchimento de documentos, substituição de professores ausentes, atendimento de pais e resolução de conflitos disciplinares — em detrimento das atividades formativas com os docentes. Esse padrão se intensificou com o Novo Ensino Médio, que introduziu novas exigências de registro, acompanhamento de itinerários e prestação de contas às redes de ensino (Vasconcellos, 2019). Abaixo no gráfico 1 estão representados os dados acerca dos desafios da Coordenação à luz da literatura consultada.

Gráfico 1 – Centralidade dos Desafios da Coordenação na Literatura Revisada



fonte: elaborado pelo autor a partir da análise de conteúdo temática do corpus bibliográfico.

A questão da formação específica representa outro desafio estrutural significativo. Pesquisa realizada por Nóvoa (2022) em contextos europeus e latino-americanos demonstra que reformas curriculares de grande escala tendem a fracassar quando não são acompanhadas de investimentos proporcionais na formação dos profissionais responsáveis por sua implementação. No caso brasileiro, a implementação do Novo Ensino Médio foi marcada por descontinuidades políticas, prazos exíguos e ausência de programas sistemáticos de formação para coordenadores pedagógicos, o que gerou insegurança e resistência em muitas escolas.

No que diz respeito ao suporte socioemocional, a literatura evidencia que os coordenadores pedagógicos reconhecem a importância dessa dimensão, mas relatam dificuldades para integrá-la de forma sistemática ao trabalho escolar. Segundo Zins et al. (2004), a aprendizagem socioemocional produz resultados mais consistentes quando está integrada ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas, e não quando é tratada como programa paralelo ou responsabilidade exclusiva de um único profissional. Essa perspectiva exige do coordenador a capacidade de articular docentes de diferentes áreas em torno de práticas comuns de desenvolvimento socioemocional — tarefa que demanda tempo, formação e condições institucionais que frequentemente estão ausentes. Na tabela 2 abaixo, apresentamos os impactos e os desafios oriundos da BNCC na Escola.

Tabela 2 – Matriz Cruzada de Impacto Curricular e Socioemocional na Escola

Dimensão Normativa (BNCC/Novo EM)	Prática Esperada na Escola	Desafio Operacional Relatado	Impacto no Trabalho Docente
Formação Geral Básica e Itinerários	Construção de práticas interdisciplinares por área de conhecimento.	Sobrecarga burocrática reduz o tempo de planejamento do coordenador com o grupo.	Trabalho docente isolado por falta de mediação formativa contínua.
Competências Socioemocionais integradas	Práticas comuns de desenvolvimento socioemocional no currículo.	Ausência de formação específica do coordenador para mediar demandas emocionais.	Atuação focada na resolução de conflitos disciplinares pontuais.
Autonomia na Organização Curricular	Escola como uma "organização aprendente" e inovadora.	Pressão técnico-científica e focada em controle, registros e hierarquia.	Insegurança institucional e reprodução de modelos tradicionais.

Fonte: Elaborado pela autora

Em contraposição a esses desafios, a literatura aponta tendências promissoras para o fortalecimento da coordenação pedagógica. A liderança pedagógica distribuída, conceito desenvolvido por Spillane (2006), tem sido apontada como modelo mais adequado para escolas que operam em contextos de alta complexidade, como o Novo Ensino Médio. Nesse modelo, as responsabilidades de liderança são compartilhadas entre coordenadores, professores experientes e outros membros da comunidade escolar, reduzindo a sobrecarga individual e ampliando a capacidade coletiva de resposta às demandas pedagógicas.

Outra tendência relevante é a incorporação de metodologias ativas ao trabalho de formação docente conduzido pelo coordenador pedagógico. Moran (2018) argumenta que as mesmas metodologias que se propõe aplicar com os estudantes — aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa — devem ser utilizadas nas reuniões pedagógicas e nos momentos de formação continuada, tornando o coordenador um modelo vivo das práticas que deseja promover. Essa coerência entre discurso e prática é apontada como fator decisivo para a credibilidade e a efetividade da coordenação pedagógica junto ao corpo docente. Dessa forma as tendências baseadas em Libâneo (2018), Spillane (2006) e Moran (2018), se encontram demonstradas no organograma a seguir:

Organograma 1 – Pilares de Tendências Promissoras para a Coordenação Pedagógica



A integração entre gestão curricular e suporte socioemocional emerge, na literatura mais recente, como o principal desafio e, ao mesmo tempo, a principal oportunidade para a coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio. Segundo Fullan e Quinn (2016), escolas que conseguem articular coerência curricular, desenvolvimento profissional docente e bem-estar dos estudantes em torno de um projeto educativo compartilhado apresentam resultados significativamente melhores em indicadores de aprendizagem, engajamento e clima escolar. O coordenador pedagógico é o profissional mais bem posicionado para construir essa articulação — desde que disponha das condições estruturais, da formação adequada e do reconhecimento institucional necessários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os principais desafios e as tendências futuras para a coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio, com foco na questão de como equilibrar as demandas burocráticas com a necessidade de inovação pedagógica e suporte socioemocional. A revisão bibliográfica realizada evidenciou que essa tensão não é nova, mas foi significativamente intensificada pela reforma curricular instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC.

Os resultados indicam que os coordenadores pedagógicos enfrentam um conjunto de desafios estruturais — sobrecarga administrativa, insuficiência de formação específica e dificuldade de integrar o socioemocional ao currículo — que não podem ser superados por esforço individual, mas exigem mudanças nas políticas educacionais, nas condições de trabalho e na cultura institucional das escolas. Ao mesmo tempo, a literatura aponta caminhos promissores: a liderança pedagógica distribuída, as metodologias ativas na formação docente e a integração entre gestão curricular e bem-estar dos estudantes constituem tendências que podem orientar a reconfiguração da função de coordenação pedagógica.

Conclui-se que o fortalecimento da coordenação pedagógica no Novo Ensino Médio é condição necessária — embora não suficiente — para que a reforma produza os resultados esperados em termos de qualidade da educação e de desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, são necessários investimentos em formação continuada específica, redefinição das atribuições do coordenador com foco no trabalho pedagógico, e construção de redes de apoio entre coordenadores de diferentes escolas e redes de ensino. Pesquisas futuras poderão aprofundar a análise por meio de estudos empíricos que acompanhem a atuação de coordenadores pedagógicos em contextos reais de implementação do Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 11.494/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2025.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL's SEL Framework**. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework>>. Acesso em: 10 maio 2025.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems**. Thousand Oaks: Corwin, 2016. Disponível em: <https://michaelfullan.ca/books/coherence-right-drivers-action-schools-districts-systems/>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SPILLANE, James P. **Distributed Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2019.

ZINS, Joseph E. et al. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?**. New York: Teachers College Press, 2004.