
COMPETÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO EM SERVIÇO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM INSTITUTOS DE IDIOMAS: UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Felipe Rodrigues de Jesus Emerick - Cultura Inglesa
<https://orcid.org/0009-0004-4002-1540>

Ulisses Batista Thadeu Salvador - Centro Paula Souza
<https://orcid.org/0009-0008-6564-601X>

Roberto Kanaane - Centro Paula Souza
<https://orcid.org/0000-0002-4702-7740>

Rodrigo Avella Ramirez - Centro Paula Souza
<https://orcid.org/0000-0001-8468-2851>

Resumo Este estudo discute as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico e suas possibilidades de desenvolvimento em serviço, tomando como referência as demandas observadas em um instituto de idiomas. De natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, a pesquisa teve como objetivo construir uma síntese interpretativa da literatura sobre coordenação pedagógica, formação profissional e desenvolvimento de competências, com vistas a compreender suas implicações para contextos privados de ensino de línguas. O *corpus* foi composto por onze produções acadêmicas, entre livros, artigos, dissertações e trabalho de conclusão de curso, selecionadas por sua relevância para os objetivos da investigação. A análise fundamentou-se na abordagem temática proposta por Braun e Clarke (2006, 2019), adaptada para um *corpus* bibliográfico, e desenvolveu-se em três etapas complementares: leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores, análise apoiada por inteligência artificial e refinamento teórico-interpretativo dos resultados. O uso da inteligência artificial teve caráter auxiliar, contribuindo para a organização de conceitos recorrentes e para a identificação de possíveis agrupamentos temáticos, posteriormente revisados e validados pelos autores. A análise permitiu sistematizar contribuições da literatura em três eixos analíticos: identidade e transição profissional, competências integradas e liderança formadora, e formação reflexiva e mediação estratégica. Os resultados sugerem que a atuação do coordenador pedagógico demanda a articulação de saberes pedagógicos, relacionais, organizacionais e estratégicos, cuja construção ocorre predominantemente em processos de aprendizagem em serviço. Como contribuição prática, o estudo propõe diretrizes para programas de formação continuada voltados ao fortalecimento da identidade profissional e da liderança pedagógica em institutos de idiomas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Competências profissionais; Formação em serviço; Identidade profissional; Ensino de línguas.

Skills and in-service development of the educational coordinator in language institutes: a theoretical study on identity and professional training

Abstract *This study discusses the competencies associated with the role of pedagogical coordinators and the ways in which these competencies may be developed through in-service professional learning, taking as a reference the demands observed in a given language institute. Designed as a qualitative, exploratory, and bibliographical study, the research aimed to construct an interpretative synthesis of the literature on pedagogical coordination, professional development, and competency-building in order to examine its implications for private language teaching contexts. The corpus consisted of eleven academic publications, including books, journal articles, master's dissertations, and an undergraduate thesis, selected according to their relevance to the study's objectives. The analysis was grounded in the thematic analysis approach proposed by Braun and Clarke (2006, 2019), adapted to a bibliographical corpus, and was conducted in three complementary stages: researchers' interpretative reading, AI-assisted analysis, and theoretical-interpretative refinement of the findings. The use of artificial intelligence was limited to a supporting role, contributing to the organization of recurring concepts and the identification of potential thematic groupings, which were subsequently reviewed and validated by the researchers. The analysis enabled the systematization of contributions from the literature into three analytical axes: professional identity and transition, integrated competencies and formative leadership, and reflective development and strategic mediation. The findings suggest that the work of pedagogical coordinators requires the articulation of pedagogical, relational, organizational, and strategic knowledge, largely developed through situated and in-service learning processes. As a practical contribution, the study proposes guidelines for continuous professional development programmes aimed at strengthening professional identity and pedagogical leadership in language institutes.*

Keywords: *Pedagogical coordination; Professional competencies; In-service professional development; Professional identity; Language education.*

1 Introdução

A coordenação pedagógica é amplamente reconhecida como uma função estratégica para a articulação entre práticas de ensino, desenvolvimento profissional docente e objetivos institucionais. Em diferentes contextos educacionais, o coordenador pedagógico atua como mediador entre professores, gestores e demais atores da comunidade escolar, promovendo processos de formação continuada, acompanhamento pedagógico e construção coletiva de práticas educativas (Veiga, 2001; Placco; Almeida, 2012).

No campo do ensino de línguas, essa atuação assume características particulares. Institutos de idiomas frequentemente operam em contextos marcados pela coexistência de objetivos educacionais, demandas organizacionais e expectativas de diferentes públicos, incluindo estudantes, famílias, professores e equipes administrativas. Nessas instituições, o coordenador pedagógico tende a assumir responsabilidades que ultrapassam o acompanhamento didático, envolvendo também mediação de conflitos, gestão de equipes, acompanhamento de indicadores institucionais e implementação de programas de desenvolvimento profissional docente. Tais atribuições aproximam a função de discussões contemporâneas sobre liderança educacional, formação de professores e desenvolvimento profissional em contextos de ensino de línguas (Richards; Farrell, 2005).

Apesar da relevância crescente desse profissional, a literatura específica sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas ainda é limitada quando comparada à produção

existente sobre coordenação pedagógica em contextos escolares mais amplos. Em consequência, a compreensão das competências necessárias ao exercício dessa função depende, em grande medida, do diálogo entre estudos sobre gestão educacional, formação docente, liderança pedagógica e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, torna-se pertinente sistematizar contribuições dispersas na literatura, buscando compreender como diferentes autores caracterizam o papel do coordenador pedagógico e quais competências são associadas ao exercício dessa função.

O interesse por essa temática surgiu a partir de reflexões sobre transformações recentes observadas em uma instituição privada de ensino de idiomas, na qual a função de coordenador pedagógico foi criada, em complemento à função já existente de coordenador acadêmico, com o propósito de ampliar o suporte às equipes docentes e fortalecer a integração entre processos pedagógicos e organizacionais. Nesse contexto, professores experientes passaram a assumir responsabilidades de coordenação sem terem necessariamente participado de programas formais de preparação para o novo cargo. Embora tais reflexões tenham contribuído para a formulação do problema de pesquisa, este estudo não se caracteriza como uma investigação empírica sobre essa instituição. Trata-se, antes, de uma pesquisa teórica e bibliográfica que utiliza esse contexto como referência para discutir desafios e demandas associados à coordenação pedagógica em institutos de idiomas.

A transição da docência para funções de coordenação constitui um processo que envolve não apenas a ampliação de responsabilidades, mas também a reconstrução da identidade profissional. O desempenho bem-sucedido como professor não implica, necessariamente, o domínio de competências relacionadas à liderança pedagógica, à gestão de pessoas, à mediação institucional ou à formação de equipes. A literatura sugere que essa passagem exige a mobilização de novos saberes e práticas profissionais, frequentemente desenvolvidos ao longo da experiência e da atuação em serviço (Dubar, 2006; Placco; Almeida, 2012).

Nesse contexto, torna-se relevante discutir quais competências são associadas ao coordenador pedagógico e de que maneira essas competências podem ser desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. Mais do que identificar atributos individuais, interessa compreender como diferentes dimensões da atuação do coordenador são descritas e articuladas na literatura, bem como suas possíveis implicações para contextos privados de ensino de línguas.

Com esse propósito, o presente estudo desenvolve uma análise temática de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica, às competências profissionais e ao desenvolvimento em serviço. Fundamentada na proposta de Braun e Clarke (2006; 2019), a análise busca construir uma síntese interpretativa da literatura, organizando contribuições dispersas em um quadro analítico capaz de favorecer a compreensão da coordenação pedagógica como prática situada, relacional e em permanente construção. Ao fazê-lo, pretende contribuir tanto para discussões sobre gestão educacional quanto para reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional no campo do ensino de línguas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar, por meio de uma síntese interpretativa da literatura, as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico em institutos de idiomas e suas implicações para o desenvolvimento profissional em serviço.

2.2 Objetivos específicos

1. Identificar, na literatura especializada, competências, atribuições e desafios associados à atuação do coordenador pedagógico em diferentes contextos educacionais;
2. Analisar como essas competências são articuladas e discutidas na literatura, com especial atenção às demandas dos institutos de idiomas e aos processos de construção da identidade profissional e da liderança pedagógica;
3. Sistematizar contribuições da literatura em eixos analíticos que favoreçam a compreensão da coordenação pedagógica em institutos de idiomas;
4. Propor, com base na síntese interpretativa realizada, diretrizes para programas de formação e desenvolvimento profissional em serviço destinados a coordenadores pedagógicos.

3 Referencial Teórico

3.1 O papel histórico e contemporâneo do coordenador pedagógico

A função de coordenador pedagógico, tal como se entende hoje, é resultado de um processo histórico de transformação das práticas de supervisão e orientação educacional no Brasil. A partir da década de 1980, com o movimento de redemocratização do país e a valorização da gestão participativa, o coordenador pedagógico passou a ser reconhecido como um agente mediador e formador, rompendo com o modelo fiscalizador e burocrático herdado da supervisão escolar tradicional (Veiga, 2001; Libâneo, 2008).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidaram a ideia de gestão democrática, enfatizando a participação coletiva e o trabalho colaborativo na escola. Nesse contexto, a coordenação pedagógica passou a ser vista como peça-chave na construção e implementação do projeto político-pedagógico (PPP), articulando dimensões curriculares, formativas e avaliativas. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou essa perspectiva ao estabelecer competências gerais e princípios orientadores que demandam práticas pedagógicas integradoras, formação continuada dos docentes e liderança comprometida com a equidade e a qualidade do ensino (Brasil, 2017).

Assim, o coordenador pedagógico assume um papel estratégico na mediação entre as políticas educacionais e as práticas de sala de aula, assegurando a coerência entre as diretrizes nacionais e o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Libâneo (2008), o coordenador pedagógico é o elo entre o planejamento e a execução, entre a teoria e a prática, cabendo-lhe garantir que as decisões pedagógicas estejam alinhadas à missão e aos valores institucionais. O autor reforça que a função é, essencialmente, de mediação e liderança pedagógica, mais voltada à formação docente e à promoção de aprendizagens significativas do que à fiscalização do trabalho do professor.

Para Placco e Almeida (2012), o coordenador atua como agente de mudança, facilitando processos de formação continuada e reflexão coletiva. Sua ação formadora, contudo, depende da capacidade de escuta, de negociação e de comunicação empática, características que situam o coordenador como um mediador de relações e de significados no cotidiano escolar.

Estudos recentes, como o de Rabello e Nogueira (2022), mostram que o papel do coordenador pedagógico continua em expansão, incorporando dimensões administrativas, tecnológicas e de gestão de pessoas. Essa ampliação reflete o processo de complexificação das instituições educacionais contemporâneas, especialmente naquelas que operam em modelos híbridos e contextos privados, onde os objetivos pedagógicos convivem com metas institucionais de desempenho e sustentabilidade.

Assim, o papel do coordenador pedagógico evoluiu de um executor de normas para um líder educacional multifacetado, cuja atuação combina aspectos didáticos, comunicacionais, organizacionais e humanos. Essa reconfiguração exige novas competências e um olhar atento às demandas formativas desse profissional, tema central deste estudo.

3.2 Competências profissionais e dimensões da atuação do coordenador pedagógico

A noção de competência constitui um dos eixos centrais do debate contemporâneo sobre profissionalização docente e gestão educacional. Tardif (2007) entende as competências como saberes mobilizados em situações concretas de trabalho, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico, que ultrapassa a simples acumulação de conteúdos teóricos para abranger a capacidade de agir de modo eficaz e contextualizado.

Marcelo (2009) complementa essa visão ao propor que a competência é construída de forma processual e social, no interior das práticas e interações profissionais. Essa perspectiva socioconstrutivista compreende o trabalho educativo como espaço de aprendizagem contínua, em que a experiência e a reflexão crítica são componentes fundamentais do desenvolvimento profissional.

No caso do coordenador pedagógico, as competências exigidas refletem a multiplicidade de papéis que ele desempenha. Placco e Almeida (2012) classificam-nas em três dimensões principais:

- **Competência pedagógica:** relacionada ao domínio teórico e metodológico do ensino e à capacidade de orientar e apoiar o desenvolvimento dos professores;
- **Competência relacional:** que envolve comunicação, empatia, escuta ativa e gestão de conflitos;
- **Competência organizacional:** que abrange planejamento, gestão de tempo e articulação entre equipes e processos institucionais.

Autores mais recentes, como Bergamo (2021) e França (2023), acrescentam a competência socioemocional como dimensão essencial, destacando a importância da autorregulação emocional, da empatia e do equilíbrio afetivo no exercício da liderança pedagógica. Essas competências, segundo as autoras, são determinantes para a criação de um clima institucional saudável e para o fortalecimento da confiança entre coordenadores e professores.

Além disso, Libâneo (2008) e Placco e Almeida (2012) introduzem a competência estratégica, entendida como a capacidade de articular as dimensões pedagógicas e organizacionais em conformidade com os objetivos institucionais. Essa dimensão é particularmente relevante em instituições privadas, que precisam alinhar qualidade de ensino e sustentabilidade administrativa.

A literatura evidencia que as competências do coordenador pedagógico são interdependentes e se desenvolvem em rede. Como afirma Tardif (2007), os saberes profissionais são plurais e situados, emergindo do encontro entre a formação inicial, a prática cotidiana e a cultura institucional. Nesse sentido, a formação e o exercício da coordenação demandam aprendizagem contínua, apoiada em práticas reflexivas e colaborativas.

3.3 Formação e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico

A formação do coordenador pedagógico tem sido amplamente discutida sob o prisma da formação continuada e da aprendizagem profissional situada. Nóvoa (1997) defende que a formação de professores e gestores deve ser entendida como um processo permanente, que integra saberes acadêmicos e saberes da experiência. O autor ressalta que “ninguém se forma no vazio”, ou seja, a profissionalização é construída na interação, no diálogo e na reflexão sobre a prática.

No Brasil, a maior parte dos coordenadores pedagógicos chega à função por meio de promoções internas, sem formação específica para o novo cargo (Rabello; Nogueira, 2022). Essa transição, conforme Dubar (2006), implica uma reconstrução identitária, uma vez que o profissional deixa de se reconhecer apenas como professor para assumir o papel de mediador e formador de pares. Essa passagem exige o desenvolvimento de novas competências relacionais e estratégicas, muitas vezes ausentes na formação inicial.

Richards e Farrell (2005) argumentam que, no campo do ensino de línguas, o desenvolvimento profissional deve articular três dimensões: formação linguístico-metodológica, gestão

educacional e liderança colaborativa. Para esses autores, o coordenador pedagógico é, acima de tudo, um formador de professores e um catalisador de práticas reflexivas, devendo estar preparado para orientar, motivar e acompanhar o desenvolvimento docente.

No campo da Linguística Aplicada, estudos sobre formação de professores de línguas reforçam a compreensão do desenvolvimento profissional como um processo contínuo, situado e socialmente construído. Johnson (2009) argumenta que a aprendizagem profissional docente emerge da interação entre conhecimento teórico, experiência prática e participação em comunidades profissionais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do coordenador pedagógico também pode ser compreendido como um processo de construção de conhecimentos profissionais mediado pelas relações estabelecidas no contexto de trabalho.

De forma semelhante, Freeman (1989) destaca que o desenvolvimento profissional de professores de línguas envolve processos permanentes de reflexão sobre a prática, colaboração e reconstrução de saberes. Embora direcionadas à docência, tais contribuições oferecem elementos relevantes para compreender a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores e promotor de processos de aprendizagem profissional nas instituições de ensino de línguas.

Para Bergamo (2021) e França (2023), a formação do coordenador também deve contemplar aspectos socioemocionais e éticos, uma vez que o sucesso da coordenação depende tanto da competência técnica quanto da capacidade de construir relações empáticas e de confiança.

Darling-Hammond (2011) reforça que a formação eficaz de profissionais da educação se dá quando há integração entre teoria, prática e contexto institucional, por meio de metodologias participativas, estudo de casos e comunidades de prática. Essa perspectiva é coerente com o que Wenger (1998) denomina de aprendizagem situada, em que o conhecimento é produzido e partilhado coletivamente no cotidiano do trabalho.

Portanto, o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico deve ser concebido como um processo de formação em serviço, sustentado pela reflexão crítica, pela colaboração e pela aprendizagem contínua. Tais princípios são fundamentais para a consolidação da identidade profissional e para o aprimoramento das práticas de gestão pedagógica em contextos complexos, como os institutos de idiomas.

3.4 Especificidades da coordenação pedagógica em institutos de idiomas

Nos institutos de idiomas, a coordenação pedagógica assume contornos singulares, determinados pela natureza híbrida dessas instituições, que conjugam **dimensões educacionais e organizacionais**. Essa característica distingue a atuação do coordenador pedagógico em contextos de ensino de línguas daquela observada em outros cenários educacionais, uma vez que esse profissional precisa articular a qualidade pedagógica com metas institucionais relacionadas à retenção de estudantes, à satisfação dos diferentes públicos e ao acompanhamento de resultados acadêmicos (Richards; Farrell, 2005).

Richards e Farrell (2005) observam que, nesses contextos, o coordenador desempenha funções múltiplas: supervisor pedagógico, formador de professores e gestor de programas. Ele é responsável tanto pela implementação de políticas de ensino e formação docente quanto pela comunicação entre equipes administrativas, alunos e famílias. A dimensão formadora, típica do coordenador pedagógico, é permeada por uma dimensão estratégica, que requer planejamento, monitoramento de indicadores e tomada de decisões em consonância com diretrizes institucionais.

As especificidades do ensino de línguas também conferem características particulares à atuação da coordenação pedagógica. Institutos de idiomas frequentemente operam com metodologias próprias, programas curriculares estruturados e processos sistemáticos de acompanhamento docente. Nesse cenário, o coordenador assume papel central na interpretação, implementação e adaptação das propostas pedagógicas institucionais.

Segundo Borg (2015), as crenças, conhecimentos e experiências dos professores exercem influência significativa sobre suas práticas pedagógicas. A coordenação pedagógica, nesse contexto, desempenha papel relevante ao promover espaços de diálogo e reflexão capazes de favorecer o desenvolvimento profissional e a construção compartilhada de entendimentos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, discussões contemporâneas da Linguística Aplicada têm enfatizado a importância de compreender a formação docente como prática situada e contextualizada. Tal perspectiva sugere que o trabalho do coordenador pedagógico ultrapassa a supervisão de procedimentos metodológicos, envolvendo também a mediação de processos de aprendizagem profissional e a construção de comunidades de prática voltadas ao ensino de línguas.

Segundo Placco e Almeida (2012), a atuação do coordenador envolve o desafio de equilibrar práticas pedagógicas com exigências de gestão, muitas vezes associadas a pressões organizacionais. Essa tensão reflete o papel do coordenador pedagógico como mediador entre a autonomia docente e a responsabilidade institucional. Em institutos de idiomas, essa mediação torna-se mais complexa devido à necessidade de atender a públicos diversos e a programas com finalidades diferenciadas, como cursos regulares, preparatórios e corporativos.

A partir da pandemia de COVID-19, novas exigências surgiram para esse profissional. A transição para modalidades de ensino online e híbridas demandou competências digitais, capacidade de adaptação metodológica e apoio direto a professores em contextos virtuais (Rabello; Nogueira, 2022). Além disso, o coordenador passou a lidar com equipes distribuídas geograficamente, o que requer liderança remota, comunicação mediada por tecnologia e competência intercultural.

Essas novas exigências configuram o que Gutierrez e Santos (2021) denominam de “profissional reflexivo e adaptativo”, cuja atuação combina saber técnico, consciência institucional e sensibilidade relacional. Em instituições privadas de ensino de línguas, essa atuação exige ainda a capacidade de articular práticas pedagógicas, processos de desenvolvimento profissional e objetivos organizacionais em contextos de constante transformação.

Em suma, a coordenação pedagógica em institutos de idiomas demanda um perfil multi-competente, capaz de gerir pessoas e processos, liderar pedagogicamente e promover inovação

constante, em sintonia com as mudanças tecnológicas, educacionais e socioculturais que afetam o campo do ensino de línguas.

3.5 Identidade profissional e formação em serviço

A discussão sobre as competências do coordenador pedagógico relaciona-se intrinsecamente à construção de sua identidade profissional, compreendida como um processo dinâmico de negociação entre experiências, expectativas e contextos institucionais.

Dubar (2006) define a identidade profissional como o resultado da interação entre duas dimensões: a **identidade atribuída**, formada pelas expectativas e papéis definidos pela instituição e pela sociedade, e a **identidade assumida**, construída subjetivamente pelo indivíduo ao se reconhecer (ou não) nesses papéis. Essa concepção é particularmente relevante para compreender a trajetória de professores que passam a exercer funções de coordenação. Ao serem promovidos, esses profissionais enfrentam a necessidade de reconstruir suas referências identitárias, transitando de uma posição de “executor” para uma de “mediador e gestor”.

Hall (2006), por sua vez, propõe uma visão pós-moderna de identidade, entendendo-a como fluida, relacional e em constante transformação, moldada por discursos e práticas sociais. Aplicado ao campo educacional, esse conceito evidencia que a identidade do coordenador pedagógico é continuamente renegociada à medida que as condições institucionais, as demandas do trabalho e as relações interpessoais se modificam.

No contexto de institutos de idiomas, a identidade do coordenador é atravessada por múltiplas dimensões: docente, gestora e formadora, que coexistem e, por vezes, entram em tensão. Como observa Libâneo (2008), o coordenador precisa conciliar sua formação pedagógica com a exigência de resultados institucionais, construindo uma identidade híbrida que responda tanto às demandas da sala de aula quanto às da administração escolar.

A ausência de um programa de formação pré-serviço para coordenadores, especialmente em instituições privadas, torna o processo identitário ainda mais desafiador. Os profissionais aprendem em serviço, a partir de experiências práticas, trocas com pares e orientação informal de gestores mais experientes. Tal processo reflete o que Nóvoa (1997) denomina de formação construída na prática reflexiva, em que o saber profissional emerge da ação, do diálogo e da experiência coletiva.

Assim, compreender a identidade profissional do coordenador pedagógico é fundamental para delinear propostas de formação continuada que considerem suas trajetórias, tensões e perspectivas, promovendo o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas reais da função.

4 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de natureza bibliográfica, conforme a classificação proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013). O estudo teve como objetivo compreender como a literatura especializada descreve as competências associadas

à coordenação pedagógica e discutir as implicações dessas contribuições para o contexto dos institutos de idiomas.

A investigação foi motivada por reflexões surgidas a partir da implementação recente da função de coordenador pedagógico em uma instituição privada de ensino de idiomas. Contudo, essa instituição não constituiu objeto empírico da pesquisa. Seu papel limitou-se a fornecer o contexto que originou o problema investigado. Assim, o *corpus* analisado foi composto exclusivamente por produções acadêmicas selecionadas para fins de análise teórica.

A opção por uma pesquisa bibliográfica decorre da ainda reduzida produção específica sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas. Diante desse cenário, buscou-se dialogar com estudos mais amplos sobre coordenação pedagógica, formação docente, desenvolvimento profissional e liderança educacional, de modo a construir uma compreensão integrada do fenômeno investigado.

A composição do *corpus* teve caráter intencional e exploratório. As obras foram selecionadas a partir de indicações bibliográficas do orientador da pesquisa e de buscas complementares realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizadas produções que abordassem diretamente a atuação do coordenador pedagógico, suas competências profissionais, processos de formação e desenvolvimento em serviço.

A seleção considerou critérios de pertinência temática, relevância para os objetivos da pesquisa e potencial de contribuição para a compreensão das atribuições e competências da coordenação pedagógica. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídas produções que tratavam da coordenação pedagógica apenas de forma tangencial ou que não apresentavam relação direta com o problema investigado. Considerando o caráter exploratório do estudo e o prazo delimitado para sua realização, optou-se pela análise aprofundada de um conjunto reduzido de obras consideradas particularmente relevantes para a construção do quadro teórico-interpretativo proposto.

O *corpus* final foi composto por onze produções acadêmicas, incluindo quatro livros teóricos (Nóvoa, 1997; Richards; Farrell, 2005; Libâneo, 2008; Placco; Almeida, 2012), quatro artigos científicos (Marcelo, 2009; Gutierrez; Santos, 2021; Rabello; Nogueira, 2022; Santos; Pereira; Barros et al., 2022), um Trabalho de Conclusão de Curso (Silva, 2019) e duas dissertações de mestrado (Bergamo, 2021; França, 2023).

4.1 Análise temática em *corpus* bibliográfico

A análise dos dados fundamentou-se na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006; 2019). Embora esse método seja frequentemente utilizado em pesquisas empíricas envolvendo entrevistas, grupos focais e narrativas, seu caráter flexível e interpretativo permite sua adaptação a diferentes tipos de materiais qualitativos. Neste estudo, a análise temática foi empregada como estratégia de sistematização e interpretação de produções acadêmicas, buscando identificar padrões de significado relacionados às competências, atribuições e processos formativos associados à coordenação pedagógica.

A escolha desse método também se relaciona ao interesse dos pesquisadores em explorar possibilidades de aplicação da análise temática para a organização e interpretação de literatura

especializada. Mais do que realizar uma revisão sistemática da produção existente, buscou-se construir uma **síntese interpretativa** capaz de integrar contribuições dispersas em diferentes tipos de publicações acadêmicas.

Os resultados produzidos devem ser compreendidos como interpretações teóricas derivadas do *corpus* bibliográfico analisado e não como evidências empíricas acerca da atuação de coordenadores pedagógicos em exercício. O propósito da análise consistiu em identificar convergências, recorrências e relações conceituais presentes na literatura selecionada.

4.2 Etapas da análise

A análise desenvolveu-se em três etapas complementares.

Etapas 1 – Leitura interpretativa e codificação inicial

Inicialmente, realizou-se a leitura integral das obras selecionadas. Durante esse processo, foram produzidos registros analíticos contendo conceitos recorrentes, atribuições associadas à coordenação pedagógica, competências mencionadas pelos autores e referências a processos de desenvolvimento profissional. Essa etapa permitiu a familiarização dos pesquisadores com o *corpus* e a construção de códigos analíticos preliminares.

Etapas 2 – Análise apoiada por inteligência artificial

Na segunda etapa, utilizou-se o agente de inteligência artificial *Fabriqueta*, desenvolvido sobre a plataforma ChatGPT e configurado para apoiar análises temáticas inspiradas na proposta de Braun e Clarke (2006; 2019). O *corpus* textual foi submetido à ferramenta, que realizou o mapeamento de conceitos recorrentes, a identificação de padrões de significado e a sugestão de possíveis agrupamentos temáticos.

A utilização da inteligência artificial teve caráter exclusivamente auxiliar. Seu objetivo foi ampliar as possibilidades de organização e contraste dos dados, oferecendo uma leitura complementar à análise realizada pelos pesquisadores. As categorias sugeridas pela ferramenta não foram incorporadas automaticamente aos resultados do estudo. Todas as proposições geradas passaram por análise crítica, revisão e validação humana.

Dessa forma, a inteligência artificial foi utilizada como recurso de apoio à sistematização do *corpus* e à exploração de relações conceituais, enquanto as decisões interpretativas permaneceram sob responsabilidade dos pesquisadores.

Etapas 3 – Revisão e refinamento interpretativo

Na etapa final, os resultados obtidos nas fases anteriores foram reexaminados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico. Os temas inicialmente identificados foram reor-

ganizados, refinados e integrados em categorias analíticas mais abrangentes, buscando reduzir sobreposições e ampliar a coerência interpretativa do conjunto.

Esse processo resultou na consolidação de três eixos analíticos: (1) identidade e transição profissional; (2) competências integradas e liderança formadora; e (3) formação reflexiva e mediação estratégica.

4.2 Procedimentos de análise

Em consonância com Braun e Clarke (2006; 2019), a análise seguiu seis movimentos principais: familiarização com o corpus, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação das categorias e produção da síntese interpretativa final.

5. **Familiarização com os dados:** Consistiu na leitura minuciosa das produções acadêmicas selecionadas, com anotações sobre ideias centrais e conceitos recorrentes. Essa imersão permitiu identificar a amplitude dos debates sobre coordenação pedagógica e suas múltiplas dimensões de competência.
6. **Geração de códigos iniciais:** Foram criados códigos analíticos representativos dos principais tópicos identificados, como “liderança formadora”, “mediação de conflitos”, “competência emocional” e “gestão de pessoas”. Esses códigos foram registrados e posteriormente agrupados em categorias temáticas.
7. **Busca por temas:** Os códigos foram organizados em macrotemas que expressavam padrões de sentido observados no conjunto das fontes. Essa etapa deu origem às cinco dimensões de competência do coordenador pedagógico, que se tornaram o eixo interpretativo do estudo.
8. **Revisão dos temas:** Nesta fase, os macrotemas foram analisados quanto à coerência interna (consistência dos elementos de cada categoria) e relevância externa (pertinência em relação aos objetivos da pesquisa). Códigos sobrepostos foram integrados, e categorias redundantes foram ajustadas.
9. **Definição e nomeação dos temas:** Neste ponto, cada categoria foi revista e nomeada de forma a refletir seu conteúdo e papel teórico.
10. **Produção do relatório analítico:** Na etapa final, elaborou-se a síntese interpretativa dos achados, relacionando os eixos e dimensões de competência às implicações para a formação continuada de coordenadores pedagógicos em institutos de idiomas.

O processo foi desenvolvido de forma iterativa, com sucessivos movimentos de leitura, categorização e revisão. Mais do que produzir categorias inéditas, a análise buscou integrar e reorganizar contribuições presentes na literatura, evidenciando relações entre competências profissionais, processos identitários e desenvolvimento em serviço. A contribuição do estudo reside, portanto, na construção de uma síntese interpretativa voltada às especificidades da coordenação pedagógica em institutos de idiomas, e não na proposição de categorias desvinculadas do conhecimento previamente produzido sobre o tema.

5 Resultados e Discussão

A análise das produções acadêmicas selecionadas foi desenvolvida em três etapas complementares, conforme descrito na metodologia: leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores, análise apoiada por inteligência artificial e refinamento teórico-interpretativo. Considerando a natureza bibliográfica do corpus, os resultados apresentados a seguir não devem ser compreendidos como evidências empíricas acerca da atuação de coordenadores pedagógicos em exercício, mas como uma síntese interpretativa construída a partir de padrões de significado identificados na literatura analisada.

Mais do que produzir categorias inteiramente inéditas, a análise buscou integrar e reorganizar contribuições dispersas sobre coordenação pedagógica, desenvolvimento profissional e liderança educacional. Nesse sentido, os eixos apresentados representam uma proposta de sistematização teórica voltada à compreensão das competências associadas à coordenação pedagógica em institutos de idiomas.

O percurso analítico permitiu compreender como diferentes autores abordam a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, as competências necessárias ao exercício da função e os processos de formação que sustentam sua atuação. A articulação entre as três etapas de análise favoreceu a construção de uma leitura progressivamente mais integrada do fenômeno estudado, possibilitando a identificação de relações conceituais que, embora presentes na literatura, frequentemente aparecem de forma dispersa ou fragmentada.

5.1 Etapa 1 – Leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores

Na leitura inicial do corpus, observou-se uma convergência entre diferentes autores em torno de cinco dimensões frequentemente associadas à atuação do coordenador pedagógico: **pedagógica, comunicacional, socioemocional, administrativa e estratégica**. Essas dimensões aparecem de formas variadas ao longo da literatura analisada e foram sistematizadas pelos pesquisadores como categorias provisórias de interpretação.

A organização dessas dimensões permitiu compreender a natureza multifacetada da coordenação pedagógica e evidenciou a coexistência de responsabilidades relacionadas tanto ao acompanhamento do trabalho docente quanto à mediação de processos institucionais. Em vez de constituírem competências isoladas, os estudos analisados sugerem que essas dimensões se articulam de maneira dinâmica no exercício cotidiano da função.

A literatura examinada converge para a compreensão do coordenador pedagógico como um profissional que ocupa uma posição intermediária entre a docência e a gestão educacional. Nessa condição, sua atuação envolve a articulação entre objetivos institucionais, desenvolvimento profissional docente e acompanhamento das práticas pedagógicas. Tal entendimento aproxima-se da concepção de gestão participativa defendida por Libâneo (2008), segundo a qual a coordenação pedagógica assume papel ativo na promoção da aprendizagem e da formação contínua dos professores.

Outro aspecto recorrente identificado na literatura refere-se ao percurso profissional dos coordenadores pedagógicos. Diversos autores descrevem a coordenação como uma função frequentemente assumida por professores experientes que passam a exercer responsabilidades de liderança sem terem, necessariamente, participado de programas específicos de preparação para o cargo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências necessárias à função tende a ocorrer predominantemente em serviço, por meio da experiência profissional, da reflexão sobre a prática e da interação com outros profissionais (Nóvoa, 1997).

A literatura também sugere que essa transição envolve desafios relacionados à construção da identidade profissional. Assim, a passagem da docência para funções de coordenação implica a necessidade de renegociar papéis, formas de reconhecimento e relações profissionais (Dublar, 2006). Nesse processo, o coordenador passa a lidar simultaneamente com expectativas pedagógicas, organizacionais e relacionais, exigindo o desenvolvimento de competências que extrapolam aquelas tradicionalmente associadas à atuação docente.

Em síntese, a leitura interpretativa do corpus indicou que a coordenação pedagógica pode ser compreendida como uma prática marcada pela articulação entre diferentes dimensões de competência e por tensões inerentes ao exercício da liderança educacional. Essas observações constituíram a base para as etapas subsequentes da análise.

5.2 Etapa 2 – Análise apoiada por inteligência artificial

A análise apoiada por inteligência artificial corroborou padrões já observados na leitura inicial do *corpus* e contribuiu para a organização de relações entre conceitos recorrentes presentes nas diferentes produções examinadas. Os agrupamentos sugeridos pela ferramenta foram posteriormente avaliados pelos pesquisadores e utilizados como apoio ao refinamento interpretativo.

A partir desse processo, observou-se a recorrência de cinco núcleos temáticos mais abrangentes:

1. Identidade profissional em transição;
2. Competências integradas e interdependentes;
3. Liderança ética e aprendizagem coletiva;
4. Formação reflexiva e situada;
5. Mediação estratégica e inovação tecnopedagógica.

Esses temas não devem ser compreendidos como categorias produzidas exclusivamente pela ferramenta, mas como sínteses interpretativas construídas a partir da interação entre a leitura dos pesquisadores, os padrões identificados no corpus e o processo de revisão teórica subsequente.

Os agrupamentos temáticos sugerem que a atuação do coordenador pedagógico é caracterizada pela interdependência entre diferentes dimensões de competência. Em vez de mobilizar conhecimentos isolados, esse profissional atua em contextos que exigem a integração de

saberes pedagógicos, relacionais, organizacionais e estratégicos, continuamente reconstruídos nas interações profissionais e institucionais.

A análise também destacou a recorrência de conceitos associados à liderança formadora, à mediação de conflitos e à aprendizagem coletiva. Esses elementos aparecem de maneira consistente nas diferentes produções analisadas, reforçando a compreensão da coordenação pedagógica como uma prática fortemente baseada na construção de relações profissionais e no desenvolvimento de processos colaborativos de aprendizagem. Tal interpretação encontra respaldo em Placco e Almeida (2012), para quem a coordenação pedagógica constitui um espaço privilegiado de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto evidenciado pelos agrupamentos temáticos refere-se à centralidade da reflexão sobre a prática. Os estudos analisados sugerem que o desenvolvimento profissional do coordenador ocorre predominantemente em contextos de atuação, por meio da análise de experiências, da resolução de problemas concretos e da participação em processos coletivos de aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Wenger (1998) sobre aprendizagem situada e das discussões de Marcelo (2009) acerca do desenvolvimento profissional como processo contínuo e socialmente construído.

De modo geral, a análise apoiada por inteligência artificial contribuiu para ampliar a visualização das relações entre conceitos presentes na literatura, favorecendo uma compreensão mais integrada dos temas recorrentes no corpus. Os resultados dessa etapa serviram de base para o refinamento interpretativo apresentado na etapa seguinte, na qual os cinco temas identificados foram reorganizados em eixos analíticos mais abrangentes.

5.3 Etapa 3 – Revisão e refinamento interpretativo

Na etapa final da análise, os temas identificados nas fases anteriores foram reexaminados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico mobilizado. Esse processo não teve como finalidade produzir categorias inteiramente novas, mas integrar e reorganizar contribuições presentes na literatura, buscando evidenciar relações conceituais entre competências profissionais, construção identitária e desenvolvimento em serviço.

Em consonância com Braun e Clarke (2019), os temas inicialmente identificados foram refinados, agrupados e elevados a um nível mais abrangente de abstração. Como resultado, os cinco núcleos temáticos discutidos na etapa anterior foram reorganizados em **três eixos analíticos** que sintetizam as principais contribuições da literatura examinada:

1. Identidade e transição profissional;
2. Competências integradas e liderança formadora;
3. Formação reflexiva e mediação estratégica.

Esses eixos não representam dimensões independentes da atuação do coordenador pedagógico. Ao contrário, devem ser compreendidos como perspectivas complementares que per-

mitem interpretar diferentes aspectos de uma prática profissional caracterizada pela articulação entre formação, liderança e gestão.

5.3.1 Eixo 1: Identidade e transição profissional

O primeiro eixo reúne contribuições relacionadas à construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e aos desafios associados à transição da docência para funções de liderança educacional. A literatura analisada sugere que essa passagem envolve mudanças que ultrapassam a ampliação de responsabilidades, exigindo processos de reconstrução identitária e redefinição de papéis profissionais.

Conforme argumenta Dubar (2006), a identidade profissional resulta da interação entre processos de atribuição e de reconhecimento. No caso dos coordenadores pedagógicos, isso significa que a nova função não é construída apenas a partir das expectativas institucionais, mas também da forma como os próprios profissionais passam a compreender sua atuação. A transição da sala de aula para a coordenação exige o desenvolvimento de novas formas de pertencimento e legitimidade profissional.

Nos institutos de idiomas, essa dinâmica tende a assumir características particulares. Em muitos casos, coordenadores são promovidos entre professores da própria instituição e passam a ocupar posições de liderança junto a colegas com quem anteriormente compartilhavam funções semelhantes. A literatura sugere que esse movimento pode gerar tensões relacionadas à autoridade, à gestão de equipes e à redefinição das relações profissionais.

As contribuições de Hall (2006) permitem compreender esse processo como parte de uma identidade em constante construção. Em vez de representar uma condição estável, a identidade do coordenador pedagógico pode ser entendida como resultado de **negociações contínuas** entre demandas institucionais, trajetórias individuais e relações profissionais.

A análise da literatura também sugere que programas de formação e acompanhamento institucional desempenham papel relevante na consolidação dessa identidade profissional. A ausência de processos estruturados de preparação para a função tende a ampliar desafios relacionados à adaptação ao novo papel, enquanto ações formativas podem contribuir para fortalecer o reconhecimento profissional e o desenvolvimento de competências associadas à liderança pedagógica.

Desse modo, a literatura examinada converge para a compreensão de que a identidade profissional não constitui apenas um elemento complementar da coordenação pedagógica, mas um componente central para o exercício da função e para a construção de práticas de liderança educacional.

5.3.2 Eixo 2: Competências integradas e liderança formadora

O segundo eixo reúne contribuições relacionadas às competências mobilizadas pelo coordenador pedagógico e à forma como essas competências se articulam no exercício da liderança educacional. A síntese interpretativa construída neste estudo sugere que a literatura não descreve essas competências como conjuntos independentes de conhecimentos ou habilidades, mas como **dimensões inter-relacionadas** que se manifestam de forma integrada na prática profissional.

As produções analisadas convergem para cinco grandes dimensões de competência: pedagógica, comunicacional, socioemocional, administrativa e estratégica. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, essas dimensões tendem a operar de forma simultânea nas atividades cotidianas da coordenação pedagógica.

A **dimensão pedagógica** refere-se ao domínio de conhecimentos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao acompanhamento do trabalho docente (Libâneo, 2008; Tardif, 2007). A **dimensão comunicacional** envolve a capacidade de estabelecer diálogo, oferecer devolutivas formativas e promover processos colaborativos de aprendizagem (Placco; Almeida, 2012). Já a **dimensão socioemocional** está associada à empatia, à gestão de conflitos e à construção de relações profissionais pautadas na confiança (Bergamo, 2021; França, 2023).

As **dimensões administrativa e estratégica** ampliam essa atuação para além do acompanhamento pedagógico, incorporando responsabilidades relacionadas à organização de processos, à gestão de recursos e ao alinhamento entre objetivos educacionais e demandas institucionais (Rabello; Nogueira, 2022; Richards; Farrell, 2005).

No contexto dos institutos de idiomas, essas competências assumem características específicas associadas à formação de professores de línguas e à gestão de processos de aprendizagem profissional. A literatura da Linguística Aplicada tem enfatizado que o desenvolvimento docente depende não apenas da aquisição de conhecimentos metodológicos, mas também da participação em espaços de reflexão, colaboração e construção coletiva de saberes (Freeman, 1989; Johnson, 2009). Nessa perspectiva, a liderança formadora do coordenador pedagógico envolve a criação de **condições institucionais** que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo das equipes docentes.

Mais do que supervisionar procedimentos pedagógicos, o coordenador passa a atuar como **mediador de processos formativos**. Sua liderança é exercida por meio da promoção do diálogo, da reflexão crítica e da aprendizagem coletiva, aproximando-se da concepção de liderança formadora discutida por Placco e Almeida (2012).

A análise sugere, portanto, que a atuação do coordenador pedagógico depende da capacidade de integrar diferentes dimensões de competência em resposta às demandas do contexto institucional. A liderança formadora emerge, nesse sentido, não como uma competência isolada, mas como resultado da articulação entre conhecimentos pedagógicos, habilidades relacionais e visão estratégica.

5.3.3 Eixo 3: Formação reflexiva e mediação estratégica

O terceiro eixo aprofunda a discussão sobre os processos de desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico e sobre seu papel como mediador entre diferentes demandas institucionais.

A literatura analisada sugere que a aprendizagem profissional do coordenador ocorre predominantemente em serviço, por meio da experiência cotidiana, da reflexão sobre a prática e da participação em processos colaborativos de aprendizagem. Essa compreensão encontra

respaldo em Nóvoa (1997), para quem a formação profissional constitui um processo contínuo e situado, construído na interação entre teoria, prática e contexto institucional.

Ao assumir responsabilidades de coordenação, os profissionais passam a lidar com situações que exigem tomada de decisão, resolução de conflitos, acompanhamento docente e articulação entre diferentes setores da instituição. Essas experiências funcionam como oportunidades permanentes de aprendizagem profissional, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos que dificilmente seriam construídos exclusivamente em processos formais de formação.

A literatura também sugere que a coordenação pedagógica envolve uma dimensão estratégica relacionada à **mediação** entre objetivos educacionais e demandas organizacionais. Em contextos privados de ensino, essa mediação tende a tornar-se particularmente relevante, uma vez que o coordenador precisa equilibrar preocupações pedagógicas, expectativas de estudantes e famílias, metas institucionais e processos administrativos.

As transformações recentes observadas no campo educacional, especialmente aquelas relacionadas à digitalização do ensino e à ampliação de modalidades híbridas de aprendizagem, ampliaram ainda mais essa dimensão estratégica da coordenação pedagógica. Conforme discutem Rabello e Nogueira (2022), tais mudanças exigem novas formas de liderança, comunicação e acompanhamento das equipes docentes.

Sob essa perspectiva, a mediação estratégica não deve ser compreendida apenas como gestão administrativa. Trata-se de uma prática que articula formação docente, liderança pedagógica e tomada de decisão institucional, permitindo ao coordenador atuar como elo entre diferentes atores, processos e objetivos organizacionais.

A síntese interpretativa da literatura sugere, portanto, que a formação reflexiva e a mediação estratégica constituem dimensões inseparáveis da coordenação pedagógica contemporânea. O desenvolvimento profissional do coordenador depende não apenas da aquisição de novos conhecimentos, mas também da capacidade de interpretar contextos complexos, construir relações colaborativas e promover processos contínuos de aprendizagem institucional.

5.3.4 Síntese dos eixos analíticos

A integração dos três eixos analíticos permitiu construir uma visão mais abrangente da coordenação pedagógica em institutos de idiomas. Embora discutidos separadamente para fins analíticos, os eixos mostram-se profundamente interdependentes na prática profissional.

O primeiro eixo evidenciou que a transição da docência para a coordenação envolve processos de reconstrução identitária e desenvolvimento de novas formas de atuação profissional. O segundo destacou a necessidade de articulação entre diferentes dimensões de competência e a centralidade da liderança formadora. O terceiro enfatizou a relevância da aprendizagem em serviço e da mediação estratégica como componentes constitutivos da atuação do coordenador pedagógico.

Tomados em conjunto, esses elementos sugerem que a coordenação pedagógica não pode ser compreendida apenas como uma função administrativa ou de supervisão pedagógica. A literatura analisada aponta para uma atuação caracterizada pela **integração** entre formação docente, liderança educacional, gestão de processos e construção de relações profissionais.

Com base nessa síntese interpretativa, foi elaborado o Quadro 1, que organiza as principais competências associadas à coordenação pedagógica identificadas na literatura e suas possíveis implicações para programas de desenvolvimento profissional em institutos de idiomas.

Dimensão de competência	Descrição e fundamentos teóricos	Implicações para a formação em serviço
Pedagógica	Orienta o planejamento, a didática e o acompanhamento docente (Tardif, 2007; Libâneo, 2008).	Formação continuada sobre metodologias comunicativas e avaliação formativa.
Comunicacional	Mediação de relações, escuta ativa e feedback construtivo (Placco e Almeida, 2012).	Oficinas de comunicação assertiva e liderança empática.
Socioemocional	Autorregulação, empatia e manejo de conflitos (Bergamo, 2021; França, 2023).	Ações reflexivas voltadas à inteligência emocional e ao bem-estar docente.
Administrativa	Organização de processos e acompanhamento de indicadores (Rabello e Nogueira, 2022).	Formação em planejamento, gestão de tempo e análise de dados.
Estratégica	Alinhamento entre práticas pedagógicas e metas institucionais; inovação (Richards e Farrell, 2005).	Programas de liderança e gestão da inovação educacional.

Quadro 1 Síntese interpretativa das competências associadas à coordenação pedagógica na literatura analisada

Fonte: Os autores, 2025

O quadro não pretende estabelecer um modelo prescritivo ou exaustivo de competências. Seu objetivo é **sistematizar** contribuições recorrentes na literatura analisada e oferecer um referencial que possa subsidiar reflexões sobre processos de seleção, acompanhamento e formação de coordenadores pedagógicos em contextos de ensino de línguas.

5.4 Implicações para a formação em serviço de coordenadores pedagógicos

A síntese interpretativa construída neste estudo sugere que a formação de coordenadores pedagógicos não deve restringir-se à transmissão de conhecimentos técnicos ou administrativos. A literatura examinada aponta para a necessidade de processos formativos capazes de **integrar** dimensões pedagógicas, relacionais, organizacionais e estratégicas, favorecendo o desenvolvimento de uma **atuação reflexiva e contextualizada**.

Considerando que muitos coordenadores pedagógicos assumem a função após trajetórias predominantemente voltadas à docência, torna-se relevante reconhecer que a transição

para posições de liderança demanda processos específicos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, programas de formação em serviço podem contribuir para reduzir desafios associados à construção da identidade profissional, à gestão de equipes e à mediação de conflitos institucionais.

A literatura analisada também sugere que iniciativas de desenvolvimento profissional tendem a produzir resultados mais significativos quando articulam momentos de estudo teórico, reflexão sobre a prática e aprendizagem colaborativa. Em vez de se limitarem a ações pontuais de treinamento, tais programas podem ser concebidos como espaços permanentes de construção de conhecimento profissional, nos quais os coordenadores tenham oportunidades de discutir experiências, compartilhar desafios e desenvolver estratégias para responder às demandas do contexto institucional.

No caso específico dos institutos de idiomas, essas iniciativas podem contemplar aspectos relacionados à liderança pedagógica, à formação de professores de línguas, à gestão de programas educacionais e ao uso de tecnologias digitais em processos de acompanhamento docente. A incorporação desses elementos pode favorecer uma atuação mais integrada e alinhada às especificidades do ensino de línguas.

As contribuições da Linguística Aplicada reforçam essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento profissional ocorre por meio da participação em comunidades de prática, da reflexão crítica sobre a experiência e da construção coletiva de saberes profissionais (Freeman, 1989; Johnson, 2009). Sob essa ótica, o coordenador pedagógico não é apenas destinatário de processos formativos, mas também agente de aprendizagem institucional e promotor do desenvolvimento profissional das equipes docentes.

Com base nos resultados deste estudo, sugere-se que programas de formação em serviço para coordenadores pedagógicos contemplem, de forma integrada:

- Construção e consolidação da identidade profissional;
- Desenvolvimento de competências pedagógicas e de liderança;
- Gestão de pessoas e mediação de conflitos;
- Formação continuada de professores;
- Planejamento e acompanhamento de processos institucionais;
- Uso crítico e estratégico de tecnologias educacionais;
- Promoção de culturas colaborativas de aprendizagem.

Essas diretrizes não devem ser entendidas como um modelo único de formação, mas como possibilidades derivadas da literatura analisada e passíveis de adaptação a diferentes contextos institucionais.

Ao propor essas diretrizes, o estudo busca contribuir para a discussão sobre desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos em institutos de idiomas, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas e programas de formação alinhados às demandas contemporâneas da liderança educacional.

6 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo discutir as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico e suas possibilidades de desenvolvimento em serviço, tomando como referência demandas observadas em institutos de idiomas. Para tanto, desenvolveu-se uma análise temática de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica, à formação profissional e ao desenvolvimento de competências, buscando construir uma síntese interpretativa das contribuições presentes na literatura.

A análise realizada sugere que a atuação do coordenador pedagógico envolve a articulação de múltiplas dimensões de competência, incluindo aspectos pedagógicos, comunicacionais, socioemocionais, administrativos e estratégicos. Em vez de se apresentarem de forma isolada, essas dimensões tendem a manifestar-se de maneira integrada na prática profissional, refletindo a complexidade das demandas associadas à coordenação pedagógica contemporânea.

A literatura examinada também aponta para a relevância dos processos de construção identitária na transição da docência para funções de coordenação. Os estudos analisados sugerem que essa passagem envolve desafios relacionados à redefinição de papéis profissionais, à construção de legitimidade institucional e ao desenvolvimento de competências específicas de liderança educacional.

Outro aspecto recorrente refere-se à centralidade da formação em serviço. As produções analisadas convergem para a compreensão de que grande parte das competências associadas à coordenação pedagógica é desenvolvida ao longo da experiência profissional, por meio da reflexão sobre a prática, da participação em processos colaborativos de aprendizagem e da interação com diferentes atores institucionais.

A síntese interpretativa construída neste estudo permitiu organizar essas contribuições em três eixos analíticos: identidade e transição profissional, competências integradas e liderança formadora, e formação reflexiva e mediação estratégica. Embora derivados de um corpus bibliográfico delimitado, esses eixos oferecem um quadro conceitual que pode contribuir para a compreensão da coordenação pedagógica em institutos de idiomas e para o planejamento de iniciativas de desenvolvimento profissional voltadas a esse contexto.

Como contribuição prática, o estudo propôs diretrizes para programas de formação em serviço que contemplem o fortalecimento da identidade profissional, o desenvolvimento de competências de liderança pedagógica, a mediação de processos institucionais e a promoção da aprendizagem profissional contínua. Tais diretrizes não devem ser entendidas como um modelo prescritivo, mas como possibilidades derivadas da literatura analisada e passíveis de adaptação a diferentes realidades institucionais.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. Em primeiro lugar, o corpus analisado foi composto por um número reduzido de produções acadêmicas selecionadas de forma intencional, o que restringe o alcance das interpretações apresentadas. Em segundo lugar, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica.

ca e exploratória, cujos resultados se fundamentam na análise de produções teóricas e não em dados empíricos obtidos junto a coordenadores pedagógicos em exercício. Além disso, embora a análise tenha sido apoiada por recursos de inteligência artificial, as interpretações produzidas permanecem dependentes das escolhas analíticas realizadas pelos pesquisadores e das características do corpus selecionado.

Tais limitações não invalidam as contribuições do estudo, mas indicam a necessidade de cautela quanto à generalização de seus resultados. As interpretações apresentadas devem ser compreendidas como uma proposta de sistematização teórica construída a partir de um conjunto específico de produções acadêmicas.

Como possibilidades para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos com coordenadores pedagógicos atuantes em institutos de idiomas, de modo a investigar como as competências discutidas neste trabalho se manifestam em diferentes contextos institucionais. Também podem ser exploradas as relações entre identidade profissional, liderança pedagógica e desenvolvimento em serviço, bem como os impactos de programas de formação específicos para coordenadores pedagógicos no campo do ensino de línguas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas, tema ainda pouco explorado na literatura, e para estimular novas investigações que aprofundem a compreensão das competências, desafios e processos formativos associados a essa função.

Referências

- BERGAMO, Renata Oliveira Campos. **Coordenador pedagógico: comunicação e desenvolvimento da competência socioemocional docente na educação profissional**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.
- BORG, Simon. ***Teacher cognition and language education: research and practice***. London: Bloomsbury, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. ***Thematic analysis: a practical guide***. London: Sage, 2019.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. ***Using thematic analysis in psychology***. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- DARLING-HAMMOND, Linda. ***Professional learning that supports student learning***. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 6, p. 81-92, 2011.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRANÇA, Rose Aparecida de. **A afetividade na educação profissional técnica: estudos de caso**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.
- FREEMAN, Donald. ***Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education***. TESOL Quarterly, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- GUTIERRES, Alan Maciel; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **O papel do coordenador pedagógico e a repercussão no processo de gestão escolar**. Research, Society and Development, Itajubá, v. 10, n. 16, e312101623859, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23859>.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JOHNSON, Karen E. ***Second language teacher education: a sociocultural perspective***. New York: Routledge, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.
- RABELLO, Sueli Costa; NOGUEIRA, Vânia Lúcia. **Coordenação pedagógica: revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1997 a 2021**. Revista Cocar, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022.
- RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas S. C. ***Professional development for language teachers: strategies for teacher learning***. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Dorlivete dos; PEREIRA, Kátia Cilene Oliveira; BARROS, Ana Cláudia; et al. **A relevância do coordenador pedagógico no ambiente escolar: desafios e comunicação nas práticas docentes**. Research, Society and Development, Itajubá, v. 11, n. 14, e35611427450, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.27450>.

SANTOS, Miriam; FREITAS, Helena. **Triangulação analítica em pesquisas qualitativas: contribuições e desafios**. Revista Educação & Linguagem, v. 24, n. 1, p. 45–60, 2021.

SILVA, Eliene Farias. **O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, Leandro Romual. Fabriqueta – **Agente de Análise Temática. ChatGPT, 2025**. Disponível em: <https://chatgpt.com/g/g-68c87285a288819184312d41f91e38d2-fabriqueta-agente-de-analise-tematica>. Acesso em: 03 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.