REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

INSTITUTIONAL CONDITIONS AND PEDAGOGICAL COORDINATION IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ELEMENTARY EDUCATION

CONDICIONES INSTITUCIONALES Y COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Jaúna Medianeira Argenta[1]

e737402
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i3.7402

PUBLICADO: 03/2026

RESUMO

Este artigo analisa de que maneira as condições institucionais, a atuação da coordenação pedagógica e as ações de formação continuada influenciam o desenvolvimento profissional docente no ensino fundamental. Trata-se de um estudo empírico realizado em uma escola pública municipal, fundamentado em uma abordagem metodológica mista, de caráter exploratório-descritivo que combinou questionário *online* com docentes e entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica. Os resultados indicam que o desenvolvimento profissional docente é fortemente condicionado por fatores organizacionais, como a existência de espaços institucionais de reflexão coletiva, o apoio da coordenação pedagógica e a articulação entre formação continuada e práticas pedagógicas cotidianas. Evidencia-se que a coordenação pedagógica desempenha papel central como mediadora da aprendizagem profissional, potencializando a efetividade da prática reflexiva quando sustentada por condições institucionais favoráveis. Conclui-se que o desenvolvimento docente deve ser compreendido como um processo organizacionalmente mediado, que depende não apenas do engajamento individual do professor, mas de políticas e práticas institucionais que valorizem a formação situada no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Condições Institucionais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article analyzes how institutional conditions, pedagogical coordination, and continuing education initiatives influence teachers' professional development in elementary education. It presents an empirical study conducted in a municipal public school, based on a mixed methodological approach of an exploratory-descriptive nature, combining structured questionnaires and semi-structured interviews with teachers. The results indicate that teachers' professional development is strongly conditioned by organizational factors, such as the existence of collective spaces for reflection, support from pedagogical coordination, and the articulation between continuing education and everyday pedagogical practices. The findings highlight the central role of pedagogical coordination as a mediator of professional learning, enhancing the effectiveness of reflective practice when supported by favorable institutional conditions. It is concluded that teachers' professional development should be understood as an organizationally mediated process, dependent not only on individual engagement but also on institutional policies and practices that value school-based professional learning.

KEYWORDS*: Pedagogical Coordination. Continuing Education. Institutional Conditions. Elementary Education.*

[1] Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

RESUMEN
Este artículo analiza de qué manera las condiciones institucionales, la actuación de la coordinación pedagógica y las acciones de formación continua influyen en el desarrollo profesional docente en la educación primaria. Se trata de un estudio empírico realizado en una escuela pública municipal, basado en un enfoque metodológico mixto, de carácter exploratorio-descriptivo, que combinó cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas con profesores. Los resultados indican que el desarrollo profesional docente está fuertemente condicionado por factores organizacionales, como la existencia de espacios institucionales de reflexión colectiva, el apoyo de la coordinación pedagógica y la articulación entre la formación continua y las prácticas pedagógicas cotidianas. Se evidencia que la coordinación pedagógica desempeña un papel central como mediadora del aprendizaje profesional, potenciando la efectividad de la práctica reflexiva cuando está respaldada por condiciones institucionales favorables. Se concluye que el desarrollo docente debe comprenderse como un proceso mediado organizacionalmente, que depende no solo del compromiso individual del profesor, sino también de políticas y prácticas institucionales que valoren la formación situada en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: *Coordinación Pedagógica. Formación Continua. Condiciones Institucionales. Educación Primaria.*

1. **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento profissional docente é hoje compreendido pela literatura educacional não apenas como um acúmulo individual de técnicas ou cursos, mas como um processo multidimensional e contínuo. Conforme postulam as perspectivas críticas sobre a formação, este crescimento é indissociável das "ecologias institucionais", termo que define a escola como um ecossistema onde as condições de trabalho, a cultura organizacional e as relações sociais moldam a identidade do professor. Nesse sentido, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada; ele é um fenômeno situado, profundamente influenciado pelo contexto em que a prática pedagógica se materializa.

Sob a lente da Epistemologia da Prática, proposta por Donald Schön, o desenvolvimento do docente fundamenta-se na capacidade de converter a experiência em objeto de reflexão sistemática. Todavia, a transição da "reflexão-na-ação" para uma "reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação", nível mais profundo de consciência profissional, não ocorre no vácuo. Para que isso aconteça, a escola precisa criar um ambiente que valorize a reflexão sobre o ensino. Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar de simples execução e passa a ser um local de produção de saber, onde o que se estuda é adaptado e enriquecido pelos desafios reais da sala de aula.

Nesse ambiente, o coordenador pedagógico é uma peça-chave que organiza o trabalho e faz a ponte entre a teoria e a prática. Com base na Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky e na Aprendizagem Experiencial de David Kolb, percebe-se que o professor evolui muito mais quando a coordenação cria formas de apoio que tiram o docente do isolamento e incentivam a troca de experiências. No entanto, esse apoio esbarra em problemas reais como a falta de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

tempo para planejar, a carência de materiais e as condições precárias de trabalho. Esses obstáculos acabam sendo entraves que impedem que a formação continuada ajude o professor a ser mais autônomo e inovador.

Apesar da densidade de estudos teóricos sobre a reflexividade, subsiste uma lacuna analítica no que tange às tensões entre a subjetividade docente e as condicionantes macroestruturais das redes públicas municipais. Este artigo, ancorado em um estudo de caso realizado em uma unidade escolar municipal, objetiva investigar como as condições institucionais e a atuação da coordenação pedagógica incidem sobre a trajetória de desenvolvimento profissional dos professores. Busca-se compreender em que medida a práxis reflexiva é fomentada ou mitigada pelo ambiente organizacional, contribuindo para o debate sobre a necessidade de políticas de formação que integrem, de forma orgânica, o desenvolvimento do professor ao fortalecimento do projeto político-pedagógico da escola.

Diante disso, este artigo responde à seguinte questão: *como as condições institucionais e a atuação da coordenação pedagógica influenciam o desenvolvimento profissional docente no ensino fundamental em uma escola pública municipal?* A contribuição do estudo consiste em evidenciar empiricamente a interação entre suporte institucional, ambiente de trabalho e mediações da coordenação pedagógica como fatores que condicionam a efetividade da prática reflexiva e a consolidação de mudanças pedagógicas no cotidiano escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico deste estudo sustenta-se na compreensão de que o saber docente não é um produto estático, mas uma construção gerada na epistemologia da prática. Segundo Donald Schön (1983), o desenvolvimento profissional é impulsionado pela capacidade do professor de realizar a "reflexão-na-ação" e a "reflexão-sobre-a-ação". Esta perspectiva rompe com o modelo da racionalidade técnica, ao sugerir que o conhecimento mais sofisticado do professor emerge justamente nos momentos de incerteza e conflito do cotidiano escolar, onde a teoria é testada e reconstruída.

Complementando a dimensão reflexiva, a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984) oferece a estrutura cíclica necessária para entender como a prática pedagógica se converte em desenvolvimento profissional. Para Kolb, a aprendizagem é um processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência. No contexto investigado, o ciclo completa-se quando a experiência concreta em sala de aula passa pela observação reflexiva e pela conceptualização abstrata, permitindo que o docente regresse à prática com estratégias renovadas e maior consciência pedagógica.

Nesse cenário, o desenvolvimento do professor não acontece de forma isolada, mas depende das interações que ele estabelece no ambiente escolar. Sob a perspectiva sociocultural

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

de Vygotsky, entende-se que a aprendizagem é mediada pela troca com o outro, e é aqui que a coordenação pedagógica se torna essencial. O coordenador atua na chamada 'Zona de Desenvolvimento Próximo' do docente, que é o espaço entre aquilo que o professor já domina e o que ele ainda pode aprender com apoio. Na prática investigada, a coordenação oferece o suporte necessário, como orientações, reuniões e feedbacks, que funciona como uma estrutura de apoio para que o professor alcance novos níveis de competência que não atingiria sozinho. Assim, a escola deixa de ser um conjunto de salas isoladas e passa a ser uma comunidade onde o conhecimento é partilhado, transformando a prática individual em um trabalho coletivo, crítico e inovador.

3. MÉTODOS

Este artigo deriva de pesquisa empírica desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado e adota abordagem mista, com integração de procedimentos quantitativos e qualitativos, orientada por delineamento exploratório-descritivo. A opção por esse desenho metodológico buscou captar, simultaneamente, tendências gerais nas percepções docentes (por meio de questionário estruturado) e aprofundar a compreensão das mediações institucionais e organizacionais (por meio de entrevistas semiestruturadas), permitindo analisar de que modo condições institucionais e coordenação pedagógica se articulam ao desenvolvimento profissional no Ensino Fundamental.

O campo empírico corresponde à Escola Municipal Marcelino Freitas, situada na zona rural de Humberto de Campos-MA. A unidade foi selecionada por conveniência e acessibilidade, considerando a experiência prévia da pesquisadora com a instituição, decorrente de estudo anterior sobre o Projeto Político-Pedagógico. Reconhecendo que essa proximidade poderia suscitar questionamentos quanto à neutralidade analítica e ao risco de viés de confirmação, foram adotadas estratégias de controle metodológico, tais como: (i) utilização de instrumentos padronizados de coleta de dados; (ii) garantia de anonimato dos participantes; (iii) explicitação prévia dos eixos analíticos no projeto de pesquisa; (iv) triangulação entre diferentes fontes de evidência; e (v) retorno constante aos dados empíricos para verificação da consistência interpretativa. Esses procedimentos buscaram assegurar distanciamento analítico e rigor na construção dos resultados.

A coleta de dados ocorreu por meio de dois instrumentos principais: (i) entrevistas semiestruturadas e (ii) questionário online. As entrevistas foram realizadas em datas previamente agendadas, com gravação em áudio e posterior transcrição integral. O roteiro continha 17 perguntas organizadas em oito blocos temáticos, abordando condições institucionais, mediações da coordenação pedagógica e processos de desenvolvimento profissional.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

O questionário *online* foi disponibilizado aos docentes após a realização das entrevistas com a coordenação, como estratégia de ampliação do engajamento. O instrumento incluiu 10 questões fechadas em escala Likert e 7 questões abertas. As questões fechadas buscaram mensurar dimensões como percepção de suporte institucional, condições do ambiente de trabalho, impacto da formação continuada e contribuição da prática reflexiva. As questões abertas possibilitaram a descrição de experiências concretas, mudanças metodológicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os dados quantitativos provenientes da escala Likert foram codificados numericamente e analisados por estatística descritiva, com cálculo de frequências e percentuais, apresentados em tabelas e gráficos para síntese interpretativa. Considerando o caráter exploratório-descritivo do estudo, não foram realizadas inferências estatísticas.

Os dados qualitativos, provenientes das entrevistas e das respostas abertas, foram analisados por meio de análise temática sistematizada, estruturada em cinco etapas complementares. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória do material coletado, com o objetivo de promover familiarização aprofundada com o material empírico. Em seguida, procedeu-se à codificação aberta, realizada linha a linha, identificando unidades de sentido relevantes para o problema investigado. Na terceira etapa, os dados foram agrupados por convergência semântica e recorrência temática, possibilitando a identificação de padrões interpretativos. Posteriormente, essas unidades foram consolidadas em categorias analíticas articuladas aos eixos teóricos do estudo. Por fim, as categorias passaram por processo de revisão crítica, com verificação de coerência interna e análise de saturação, assegurando consistência interpretativa.

A codificação foi conduzida de forma interativa e reflexiva, com retorno sistemático aos dados originais, garantindo rastreabilidade entre evidências empíricas e construções analíticas, bem como transparência no percurso interpretativo adotado.

Para reforçar a validade interna da análise, procedeu-se à triangulação entre: (i) tendências descritivas observadas nas respostas da escala Likert; (ii) conteúdos das questões abertas; e (iii) evidências oriundas das entrevistas com a coordenação pedagógica. As categorias emergentes somente foram mantidas quando apresentaram recorrência significativa no corpus e consistência conceitual com o referencial teórico adotado. Esse procedimento buscou aumentar a confiabilidade da codificação e reduzir inferências interpretativas não sustentadas pelos dados.

A coleta de dados ocorreu exclusivamente após manifestação expressa de consentimento, registrada digitalmente por meio do aceite no formulário eletrônico.

Reconhece-se que, por se tratar de estudo de caso com amostra intencional, os resultados não permitem generalizações estatísticas. Contudo, a robustez interpretativa foi buscada por meio da explicitação dos procedimentos analíticos, triangulação metodológica e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

estratégias de controle de viés, fortalecendo a consistência interna do delineamento exploratório-descritivo adotado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 22 docentes, distribuídos de forma heterogênea quanto ao tempo de experiência profissional. Observa-se que 36,4% possuem menos de cinco anos de atuação no Ensino Fundamental, enquanto 36,4% apresentam mais de onze anos de experiência (18,2% entre 11 e 20 anos e 18,2% com mais de 20 anos). Esse dado evidencia a coexistência de distintos estágios de consolidação profissional no interior da mesma unidade escolar.

Tal heterogeneidade indica que o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido como processo linear, mas como trajetória situada, na qual docentes iniciantes e experientes enfrentam desafios específicos. Nesse contexto, a escola assume centralidade como espaço formativo permanente, uma vez que tanto a inserção profissional quanto a consolidação da prática demandam mediações institucionais contínuas.

No que se refere às condições institucionais, os dados revelam avaliação predominantemente positiva. Quanto ao suporte institucional, 77,3% dos docentes o classificam como satisfatório e 13,6% como muito satisfatório, totalizando 90,9% de avaliações favoráveis. Em relação às condições físicas e emocionais do ambiente de trabalho, 81,8% as consideram adequadas e 4,5% muito adequadas. Esse padrão sugere que o desenvolvimento profissional, no caso analisado, ocorre em contexto organizacional relativamente estável. Contudo, a presença de avaliações neutras ou insatisfatórias, ainda que minoritárias, indica que o suporte institucional não se distribui de maneira homogênea, evidenciando que condições organizacionais favoráveis constituem mediação necessária, mas não suficiente, para a consolidação de práticas reflexivas.

À luz da perspectiva sociocultural de Vygotsky, tais resultados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento profissional é mediado por interações e dispositivos institucionais que funcionam como zonas de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a coordenação pedagógica, mencionada de forma recorrente nas respostas abertas, emerge como instância estratégica de suporte e organização do trabalho coletivo.

A formação continuada, por sua vez, é percebida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional. Entre os participantes, 63,6% indicam que a formação exerceu influência significativa em sua trajetória, enquanto 27,3% a classificam como transformadora; apenas 9,1% apontam influência moderada. Esses dados sugerem que a formação não é compreendida como evento pontual, mas como dispositivo de reorganização da prática. Os relatos evidenciam transição de aulas expositivas tradicionais para metodologias como Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Cooperativa, gamificação e uso de avaliações formativas, indicando que os processos formativos são recontextualizados no cotidiano escolar. Sob a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

perspectiva da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb, esse movimento pode ser interpretado como expressão do ciclo experiencial em operação, no qual experiências concretas são reinterpretadas e transformadas em novas estratégias de ação.

A incorporação da tecnologia à prática docente apresenta padrão consistente: 54,5% relatam uso integrado de tecnologias educacionais, 40,9% uso moderado e apenas 4,5% uso básico. Tal distribuição sugere que os recursos digitais assumem papel estruturante na prática pedagógica da escola investigada. As respostas abertas mencionam criação de materiais digitais, utilização de plataformas online e ampliação do acesso a recursos didáticos. A experiência da pandemia aparece como marco de inflexão, indicando que a adaptação ao ensino remoto impulsionou processos de aprendizagem tecnológica que permaneceram incorporados à prática docente.

A prática reflexiva emerge como dimensão central do desenvolvimento profissional. Quando questionados sobre o impacto da reflexão sobre a prática, 68,2% dos docentes indicam contribuição significativa e 22,7% contribuição moderada, totalizando 90,9% de reconhecimento de impacto relevante. Esse resultado confere sustentação empírica à epistemologia da prática proposta por Schön. Adicionalmente, 40,9% afirmam utilizar frequentemente métodos pedagógicos diferenciados e 54,5% relatam fazê-lo às vezes, indicando que a reflexão se traduz em diversificação metodológica concreta. Entretanto, os relatos também evidenciam tensões estruturais, especialmente relacionadas ao número elevado de alunos por turma e à pressão para cumprimento integral do currículo, demonstrando que a reflexão depende de condições institucionais que sustentem ciclos de planejamento e reavaliação.

A análise quantitativa revelou padrões consistentes: 90,9% dos docentes avaliam positivamente o suporte institucional reconhecendo o impacto significativo e transformador da formação continuada; 68,2% indicam contribuição significativa da prática reflexiva; 54,5% relatam uso integrado de tecnologias; e 95,4% afirmam utilizar metodologias diferenciadas ao menos ocasionalmente.

No plano qualitativo, emergiram categorias centrais que contribuem para interpretar esses indicadores: (i) diversificação metodológica; (ii) integração tecnológica; (iii) apoio da coordenação pedagógica como mediação institucional; (iv) pressão curricular e turmas numerosas como tensões estruturais; e (v) reflexão como mecanismo de autoavaliação e fortalecimento da autonomia profissional. Essas categorias evidenciam que os resultados quantitativos encontram respaldo nas narrativas docentes, indicando convergência entre dimensões objetivas e interpretativas da experiência profissional.

Em conjunto, os resultados apontam que o desenvolvimento profissional docente, no caso analisado, é condicionado por três dimensões interdependentes: (i) condições institucionais relativamente estáveis; (ii) formação continuada percebida como estruturante; e (iii) prática

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

reflexiva sistemática como mecanismo de autorregulação profissional. A articulação entre esses elementos indica que o desenvolvimento docente não decorre exclusivamente de disposições individuais, mas de um arranjo organizacional capaz de transformar experiência em aprendizagem profissional compartilhada.

Embora o recorte empírico não permita generalizações estatísticas, os achados sugerem que políticas de desenvolvimento docente tendem a ser mais efetivas quando tratam a escola como unidade formativa, integrando mediação institucional, formação continuada situada e dispositivos permanentes de reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume papel decisivo. Ao organizar o trabalho coletivo e promover espaços de análise conjunta, pode converter dificuldades estruturais — como turmas numerosas e pressão curricular — em oportunidades de aprendizagem institucional. Contudo, os dados também indicam limites estruturais desse papel mediador, demonstrando que a consolidação de mudanças pedagógicas depende da capacidade institucional de sustentar, no tempo, práticas colaborativas e reflexivas.

Por fim, a prática reflexiva ocupa posição estruturante na reorganização das decisões pedagógicas. Embora não constitua mecanismo suficiente por si só, quando articulada a mediações institucionais consistentes, tende a operar como ponte entre experiência e conhecimento profissional, favorecendo experimentação orientada e consolidação de mudanças pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES

Este estudo analisou como as condições institucionais e a coordenação pedagógica incidem sobre o desenvolvimento profissional docente no ensino fundamental, a partir de dados coletados em uma escola pública municipal. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento docente é percebido como um processo contínuo, sustentado pela formação continuada, pela reflexão sobre a prática e pela busca de atualização. Contudo, sua efetividade não depende apenas do engajamento individual, pois está diretamente vinculada à qualidade das condições organizacionais que garantem tempo pedagógico, recursos, ambiente de trabalho e rotinas de acompanhamento.

No eixo das condições institucionais, observa-se uma avaliação predominantemente positiva do suporte oferecido, mas também a presença de percepções heterogêneas que revelam limitações estruturais capazes de impactar planejamento, inovação metodológica e reflexão sistemática. A formação continuada, embora valorizada, mostra maior impacto quando articulada a mecanismos internos de apropriação e recontextualização, evitando que se restrinja a eventos pontuais sem repercussão duradoura na prática pedagógica.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A coordenação pedagógica emerge como instância estratégica, ao favorecer a colaboração, reduzir o isolamento docente e organizar espaços de troca e orientação. Quando apoiada por condições institucionais mínimas, sua atuação potencializa a reflexão coletiva e fortalece a autonomia profissional. Entretanto, os dados também sugerem que, sem tempo, reconhecimento e rotinas estruturadas, a coordenação tende a operar de forma reativa, limitando sua potência formativa.

Como implicação prática, o estudo aponta que políticas de desenvolvimento docente ganham maior efetividade quando tratam a escola como unidade formativa e articulam três dimensões em uma mesma arquitetura institucional: (i) formação continuada situada, (ii) coordenação pedagógica com foco formativo e (iii) condições de trabalho que sustentem práticas reflexivas e colaborativas. Recomenda-se, portanto, que gestores e formuladores de políticas assegurem tempos regulares de planejamento coletivo, fortaleçam rotinas de acompanhamento pedagógico e criem dispositivos de aprendizagem entre pares que transformem experiências em conhecimento compartilhado.

Reconhece-se, por fim, que o recorte do estudo, limitado a uma única escola e baseado em percepções dos participantes, não permite generalizações estatísticas. Pesquisas futuras podem ampliar a comparabilidade entre diferentes redes, incorporar observações sistemáticas de práticas de coordenação e realizar análises longitudinais para captar como mudanças institucionais repercutem no desenvolvimento docente ao longo do tempo. Ainda assim, os achados contribuem para o debate ao evidenciar que o desenvolvimento profissional docente é fortemente condicionado pela qualidade das mediações institucionais e pela capacidade organizacional da escola em sustentar práticas reflexivas, colaborativas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 67-83.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.