

ENTRE POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES ESCOLARES SOBRE SUAS ATRIBUIÇÕES NO CARGO

*BETWEEN POTENTIALITIES AND WEAKNESSES: PERCEPTIONS OF
SCHOOL COORDINATORS ABOUT THEIR DUTIES IN THE POSITION*

Daniel Braga

Doutorando em Educação e Ensino (UECE)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7965550916654929>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4769-9595>

Email: daniel.braga@prof.ce.gov.br

Elcimar Simão Martins

Pós-doutor (USP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354389593320758>

Email: elcimar@unilab.edu.br

Osmar Hélio Alves Araújo

Doutor em Educação (UFPB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>

Email: osmar.araujo@ufpi.edu.br

Resumo: A coordenação escolar na rede estadual de ensino público do Ceará é uma função multidimensional e multitarefa. A atuação no cargo é fundamentada por normativas estaduais e diretrizes institucionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Esta pesquisa analisou as percepções de sete coordenadores escolares sobre suas atribuições mais recorrentes, os fatores que as potencializam e os que as fragilizam. Para isso, utilizou-se de levantamento bibliográfico, análise documental, questionário online e entrevista semiestruturada. Os dados, analisados qualitativamente, indicam que as atividades mais frequentes se alinham à Matriz de Competências do Coordenador Escolar. Contudo, os participantes apontaram a presença de atribuições não previstas no documento, muitas vezes não pedagógicas, que comprometem a atuação na dimensão pedagógica. Entre os fatores que fortalecem o trabalho, destacam-se o apoio entre os pares, o foco pedagógico e um clima escolar colaborativo, elementos que favorecem o desenvolvimento do trabalho no cargo.

Palavras-chave: Coordenação escolar. Percepção. Atribuição profissional. Potencialidades. Fragilidades.

Abstract: School coordination in the state public education network of Ceará is a multidimensional and multitasking function. The position's performance is based on state regulations and institutional guidelines from the Ceará State Department of Education. This research analyzed the perceptions of seven school coordinators about their most recurring responsibilities, the factors that enhance them and those that weaken them. For this, we used a bibliographical survey, document analysis, online questionnaire and semi-structured interview. The data, analyzed qualitatively, indicates that the most frequent activities align with the School Coordinator Competency Matrix. However, participants pointed out the presence of duties not foreseen in the document, often not pedagogical, which compromise performance in the pedagogical dimension. Among the factors that strengthen the work, support among peers, the pedagogical focus and a collaborative school climate stand out, elements that favor the development of work in the position.

Keywords: School coordination. Perception. Professional assignment. Potentialities. Weaknesses.

Introdução

A coordenação escolar no âmbito da rede estadual de ensino público do Ceará, além de multidimensional, é também multitarefa. Os profissionais atuantes nessa função¹ podem fundamentar seu trabalho considerando algumas normativas, diretrizes e documentos institucionais a nível de Secretaria da Educação do estado do Ceará - Seduc-CE, são eles: a Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico (2013), Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual do Ceará (2017), Regimento Institucional do Centro Cearense de Idiomas (2020), Lei estadual nº 17.986/2022, Decreto estadual nº 35.048/2022.

Gomes (2017, p. 21) afirma que, historicamente, a função da coordenação pedagógica não possui um "[...] caráter único, preciso e fielmente estabelecido". Fato que torna desafiador definir exatamente as atribuições desse importante agente escolar. Para Placco, Almeida e Souza (2011), o cotidiano do trabalho desse agente é repleto de intenções, tensões e contradições, e Araújo (2019) reforça um contexto de trabalho cheio de complexidade, abarcando ainda dimensões epistemológica, social-política, pedagógica e cultural.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), o coordenador pedagógico atua com base em três eixos principais: articulador, transformador e formador. No papel de articulador, media as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar; como transformador, empenha-se em aprimorar as condições pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem; e, na função de formador, atua diretamente com os professores, promovendo ações formativas, tanto de forma individual quanto coletiva.

Braga (2024) enfatiza que, na rede de ensino da Seduc-CE, as responsabilidades da coordenação escolar englobam dimensões pedagógicas, administrativas, relacionais, burocráticas, financeiras, de garantia da rotina, entre outras. E, apesar do complexo e dinâmico contexto vivido pelos coordenadores escolares nas variadas escolas da rede de ensino da Seduc-CE, considera-se que é na dimensão pedagógica que esse profissional deve se concentrar prioritariamente.

Face ao exposto e considerando a complexidade do trabalho desse profissional, os autores desta pesquisa decidiram buscar respostas para alguns questionamentos: quais são as atividades mais recorrentes no trabalho de coordenadores escolares? Quais são os fatores que potencializam e fragilizam essa atuação? Assim, esta pesquisa objetiva analisar as percepções de coordenadores escolares sobre as atribuições mais recorrentes em suas práticas profissionais, os fatores que as potencializam e as fragilizam.

Acredita-se que estudar esta temática se faz relevante, pois oferecerá subsídios importantes para reflexões sobre o papel do coordenador escolar nas instituições da rede de ensino, função presente não apenas no estado do Ceará, mas nos diversos estados brasileiros e em outros países, evidenciando sua importância no contexto educacional contemporâneo.

Este artigo resulta de uma dissertação de mestrado defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF Unilab/IFCE². Neste trabalho, aproveitamos o corpus da pesquisa original para reforçar as discussões previamente realizadas e fomentar novas reflexões sobre o tema. Está estruturado em cinco seções, sendo elas: "Introdução", com a apresentação da temática; "Metodologia", com a apresentação das estratégias de pesquisa utilizadas; "Resultados e discussão", subdividido em duas partes diante dos dados coletados e analisados; "Considerações finais" e, por fim, as "Referências".

Metodologia

Para Lima e Mioto (2007), ao apresentar a metodologia de uma pesquisa, busca-se explicitar o "caminho do pensamento" e a "prática exercida" na compreensão da realidade, sendo esta condicionada à visão social e de mundo do pesquisador. Assim, decidiu-se por desenvolver uma

1 Neste estudo o termo "função" será utilizado como sinônimo de papel, incumbência.

2 O PPGEF é um programa associado, interinstitucional entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus Redenção e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Maranguape.

pesquisa com abordagem qualitativa dos dados para alcançar o objetivo investigado.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2009), busca compreender, de modo aprofundado, como os sujeitos participantes da pesquisa percebem, interpretam e dão sentido ao fenômeno investigado. Demo (2020) destaca a importância da análise qualitativa dos dados para a compreensão das complexas dinâmicas relacionadas às práticas educacionais a partir das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Os *lôci* da pesquisa foram três escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará, situadas na sede do município de Canindé, e contou com a participação de sete coordenadores escolares atuantes nessas escolas e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, respeitando o que regulamenta a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A coleta de dados foi realizada mediante levantamento bibliográfico e análise documental, aplicação de questionário *online* e entrevista semiestruturada com os participantes. O levantamento bibliográfico é considerado por Macedo (1994) como o passo inicial em qualquer tipo de pesquisa científica, com a finalidade de revisar o que já consta na literatura sobre o assunto e ainda subsidiar as reflexões dos pesquisadores.

A análise documental teve por intuito conhecer e identificar as atribuições da coordenação escolar. Em âmbito estadual, há documentos institucionais, legislações e normatizações que listam as atividades do cargo. No contexto deste trabalho, nos detemos exclusivamente na Matriz de Competências do Coordenador Escolar (2024), documento mais atual elaborado pela Seduc-CE. Entretanto, existem outros como: a Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico (2013), Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual do Ceará (2017), Regimento Institucional do Centro Cearense de Idiomas (2020), Lei estadual nº 17.986/2022, Decreto estadual nº 35.048/2022. Para Araújo (2015, p. 43), esses tipos de fontes "[...] denotam certo grau de significado para a organização, constituição das instituições, arena da pesquisa".

O questionário *online*, elaborado e aplicado via plataforma *Google Forms*, com uma combinação de perguntas abertas e fechadas, teve o intuito de caracterizar os perfis pessoal e profissional dos participantes da pesquisa. A escolha por essa técnica baseou-se na compreensão de Gil (2008, p. 121), que apresenta o questionário como "[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento".

A entrevista semiestruturada desenvolvida buscou compreender as percepções dos sete participantes sobre as atribuições mais recorrentes em suas práticas profissionais, os fatores que as potencializam e as fragilizam. Para Lüdke e André (1986, p. 34), "[...] a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações". Assim, as entrevistas ocorreram de modo individual e a partir de um roteiro com perguntas não engessadas.

Os resultados alcançados foram analisados conforme o método de análise de conteúdo. Esse método, segundo Franco (2005), envolve relações textuais interligadas, nas quais as informações fornecidas pelo emissor/produtor se articulam, em consonância ou em contraste, com os dados obtidos na revisão de literatura. A autora destaca que "[...] o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor" (Franco, 2005, p. 22), sendo este último a fonte dos conteúdos expressos em suas respostas.

Resultados e discussão

Após a fase de coleta de dados, conforme o planejamento estabelecido, os resultados foram organizados e analisados. Para fins de identificação, os participantes foram nomeados como "CE nº", sendo o número atribuído de acordo com a ordem de envio das respostas ao questionário *online*.

Caracterização dos perfis pessoais e profissionais dos coordenadores escolares participantes

O Quadro 1 a seguir reúne informações pessoais dos sete coordenadores escolares participantes da pesquisa, incluindo dados sobre idade, gênero e raça/cor/etnia.

Quadro 1. Caracterização quanto ao perfil pessoal dos coordenadores escolares participantes

CE nº	Idade	Gênero	Raça/Cor/Etnia
CE nº 1	33 anos	Homem cisgênero	Parda
CE nº 2	47 anos	Homem cisgênero	Parda
CE nº 3	54 anos	Mulher cisgênero	Branca
CE nº 4	35 anos	Homem cisgênero	Parda
CE nº 5	62 anos	Mulher cisgênero	Parda
CE nº 6	37 anos	Mulher cisgênero	Parda
CE nº 7	32 anos	Mulher cisgênero	Parda

Fonte: Adaptado de Braga (2024).

A análise do perfil pessoal dos coordenadores escolares evidencia uma faixa etária média de 42,8 anos, com uma variação significativa entre os participantes, cujas idades vão de 32 a 62 anos, o que sugere uma diversidade de experiências e trajetórias de vida. Revela ainda uma distribuição equilibrada entre homens e mulheres cisgêneros.

No que se refere à raça/cor/etnia, observa-se que seis dos sete participantes se identificam como pardos, composição que está limitada em termos de representatividade de outros grupos étnico-raciais. Segundo Braga (2024), espera-se que a presença da diversidade étnico-racial nos espaços de gestão escolar contribua para a construção de práticas político-pedagógicas mais assertivas, especialmente no enfrentamento das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e no combate às múltiplas formas de discriminação estrutural presentes em diferentes contextos da sociedade.

Em relação ao perfil acadêmico dos participantes, foram identificados seus cursos de formação inicial em nível superior, bem como suas respectivas pós-graduações, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Caracterização quanto ao perfil acadêmico dos coordenadores escolares participantes

CE nº	Dados de identificação acadêmica	
CE nº 1	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Matemática
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	- Matemática Financeira e Estatística - Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
	Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> :	Mestrado Profissional em Matemática
CE nº 2	Cursos de formação superior inicial:	- Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em Matemática e Física
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	- Planejamento Educacional - Gestão Escolar

CE nº 3	Curso de formação superior inicial:	• Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	• Planejamento Educacional • Gestão e Avaliação da Educação Pública
CE nº 4	Cursos de formação superior inicial:	• Licenciatura em Matemática • Licenciatura em Física
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	• Estudo do Ensino da Matemática • Gestão de Coordenação Escolar e Direção
CE nº 5	Curso de formação superior inicial:	• Licenciatura em Matemática
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	• Ensino da Matemática • Gestão e Supervisão Escolar
CE nº 6	Curso de formação superior inicial:	• Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola
	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	• Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar
CE nº 7	Curso de formação superior inicial:	• Licenciatura em Língua Portuguesa
	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	• Gestão Escolar e Coordenação Educacional • Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Fonte: Adaptado de Braga (2024).

Observa-se que dois participantes possuem formação inicial exclusivamente em curso de Matemática. Outros dois têm formação em cursos de Matemática e Física, sendo que um deles também é formado em Licenciatura em Pedagogia. Duas participantes apresentam formação inicial voltada uma para o curso de Letras e outra para Português, e uma terceira é formada em curso de Pedagogia com habilitação em Português.

Quanto às formações em nível de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), todos os participantes possuem cursos na área de gestão escolar e/ou afins, seis participantes ainda possuem formação continuada diretamente relacionada à sua formação inicial.

Ressalta-se que, no estado do Ceará, mais precisamente na rede de ensino da Seduc, desde 2008³ não há a obrigatoriedade de formação em curso específico em Licenciatura em Pedagogia para atuar no cargo de coordenador escolar. Atualmente, para ingresso no cargo, é necessária alguma formação em nível superior (graduação), tempo mínimo de um ano de experiência na docência, aprovação em seleção específica e escolha/indicação por parte de quem ocupa o cargo de diretor escolar, já que o cargo de coordenador escolar é de livre nomeação, conforme os requisitos legais previstos no Decreto estadual nº 32.426/2017, e modificações posteriores.

Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 259) afirmam "[...] que em muitas redes de ensino, municipais e estaduais, não há a exigência da formação em Pedagogia. Em vista disso, há razões para dúvidas se esses profissionais são, de fato, preparados para atuar nessa função". Nessa perspectiva, Franco (2016, p. 18) expõe que "[...] um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício dessa atuação".

Todavia, no Brasil ainda não há uma graduação específica para formação daqueles que atuam no cargo, mas a Licenciatura em Pedagogia é considerada a formação que mais se aproxima das funções exercidas em muitas redes e sistemas de ensino, conforme a Lei nº 9.394/1996 (Lei

³ De acordo com o Decreto estadual nº 29.451/2008.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Resolução nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CP).

Segundo Kailer (2016), nem a formação inicial em Pedagogia e nem em outras licenciaturas já existentes abrange todas as atribuições do coordenador pedagógico, o que evidencia a necessidade de uma formação específica para o exercício do cargo, como defende Oliveira (2016).

Sobre o tempo de atuação total no magistério, englobando os anos de regência em sala de aula e na coordenação escolar, temos todos os participantes com mais de dez anos no magistério, sendo o tempo médio de quase 19 anos com uma variação entre 12 a 35 anos. Assim, embasado nas cinco fases do "Ciclo de vida profissional dos professores" de Huberman (1995), pode-se afirmar que todos os participantes são profissionais experientes.

A análise do tempo de atuação dos participantes na função de coordenador escolar evidenciou que dois deles exercem o cargo há cinco anos (CEs nº 1 e 4), outros dois há dez anos (CEs nº 5 e 6), e os demais acumulam experiências de um, nove e 15 anos, respectivamente (CEs nº 7, 2 e 3). Verificou-se, ainda, que todos os sujeitos permanecem na mesma instituição desde o início de sua atuação como coordenadores, o que revela uma tendência à continuidade na função. Ressalta-se que, diferentemente do cargo de diretor escolar, cuja permanência é limitada a oito anos consecutivos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.513/2004, a legislação estadual vigente não estabelece um tempo máximo para o exercício do cargo de coordenador escolar.

A Matriz de Competências do Coordenador Escolar da rede pública estadual de ensino do Ceará

A Matriz de Competências do Coordenador Escolar da rede pública estadual do Ceará, elaborada em 2024 pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) da Seduc-CE, constitui uma significativa tentativa institucional de organização, direcionamento e delimitação das atribuições e competências desse profissional.

A elaboração do documento, segundo a Seduc-CE, está voltada para a gestão pedagógica, atividade central do coordenador escolar, fundamentando-se em referenciais teórico-metodológicos da área de Formação de Professores. A Matriz organiza as competências em três dimensões: Político-Institucional; Pedagógica e Formativa; e Pessoal e Colaborativa (Ceará, 2024). Entre seus objetivos, destacam-se o fortalecimento da formação em serviço, a consolidação da identidade docente e a valorização profissional. Alguns desses objetivos convergem ao que a literatura aponta sobre a essência do trabalho da coordenação pedagógica, como afirmam Placco, Almeida e Souza (2011) e Vasconcellos (2007).

A Matriz de Competências detalha um conjunto de 89 ações atribuídas ao coordenador escolar: 36 na dimensão político-institucional (relacionadas a seis competências), 36 na dimensão pedagógica e formativa (ligadas a sete competências), e 17 na dimensão pessoal e colaborativa (associadas a cinco competências).

O Quadro 3, a seguir, apresenta as dimensões e suas respectivas competências. Considerando o elevado número de descrições e atribuições específicas detalhadas na Matriz de Competências, optou-se por não as incluir neste artigo, a fim de preservar a objetividade e evitar a extensão excessiva do texto.

Quadro 3. Dimensões e competências da Matriz de Competências do Coordenador Escolar

DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL
Competências
Assessorar a gestão da escola.
Trabalhar/Engajar com e para a comunidade.
Coordenar a gestão democrática na escola.
Colaborar na articulação da gestão escolar com o sistema/rede de ensino.

Supervisionar as ações que promovem a segurança na escola.
Colaborar no desenvolvimento de uma visão sistêmica e estratégica.
DIMENSÃO PEDAGÓGICA E FORMATIVA
Competências
Priorizar o seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola.
Articular o planejamento pedagógico.
Fortalecer as ações de ensino e aprendizagem na escola.
Assessorar os processos de gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação.
Colaborar com a construção de um clima propício ao desenvolvimento educacional.
Promover a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa.
Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional.
DIMENSÃO PESSOAL E COLABORATIVA
Competências
Cuidar e apoiar as pessoas.
Agir democraticamente.
Colaborar com o desenvolvimento de uma cultura profissional, baseado na alteridade, empatia e respeito às pessoas.
Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça.
Coordenar de forma colaborativa na resolução de situações-problema no âmbito da gestão escolar de modo crítico e criativo.

Fonte: Adaptado de Ceará (2024).

Contudo, diante de tantas responsabilidades, é possível afirmar que esse excesso de atividades pode comprometer a qualidade do trabalho do coordenador escolar. Essa perspectiva é corroborada em outros estudos, como: "[...] a ação do coordenador numa instituição de ensino é bem complexa, sendo considerado "o faz tudo" e deixando de conduzir de forma eficiente a sua real função" (Campos; Madeiro, 2020, p. 237). No contexto da rede de ensino da Seduc-CE, esse profissional "[...] trabalha com uma série de projetos e programas que exigem total atenção da coordenação escolar, [...] que sobrecarregam os coordenadores escolares em seus procedimentos" (Vieira; Machado; Oliveira, 2019, p. 160). Assim, "Na tentativa de responder às muitas demandas da educação, na escola, não raro, o coordenador pedagógico afasta-se das suas próprias atribuições" (Gois, 2012, p. 27). Essa sobrecarga gera angústias significativas, especialmente para aqueles que atuam sozinhos, enfrentando a mesma demanda de trabalho que escolas que contam com dois ou três coordenadores (Vieira, 2019).

Vale salientar que, apesar desse rol de atribuições presentes na Matriz de Competências, ainda há várias outras demandas não mencionadas. Por fazer parte de um núcleo gestor escolar⁴, existem atribuições gerais (de rotina de gestão e administrativas internas) que devem ser cumpridas pelos membros desse grupo, fazendo com que o coordenador escolar participe diretamente desses trabalhos, mas primordialmente junto àqueles de cunho pedagógico, pois senão ele, outro não será (Martins, Costa e Leite, 2014). Atenta-se assim para a necessidade de uma sinergia entre os integrantes do núcleo gestor de cada escola para que os direcionamentos sejam ou tentem ser distribuídos de modo equilibrado.

Outras questões ainda trazem mais demandas para a coordenação escolar no dia a dia da

⁴ Colegiado integrado pelos cargos de diretor(a) escolar, coordenador(a) escolar, secretário(a) escolar e assessor(a) administrativo-financeiro.

escola. Castro (2022) destaca que os frequentes desvios de função enfrentados pelo coordenador pedagógico comprometem seu trabalho diário, muitas vezes devido à falta de clareza, tanto do próprio profissional quanto da comunidade escolar, sobre os limites de sua atuação.

Placco, Almeida e Souza (2011) apontam que as múltiplas tarefas desviam o coordenador de suas funções pedagógicas, e que, mesmo com documentos orientadores, não há garantia de uma atuação qualitativa, especialmente diante dos frequentes desvios para atividades não pedagógicas.

Para Braga (2024), embora a Seduc-CE reconheça a relevância do coordenador como agente de apoio pedagógico e formador de docentes, suas normativas acabam por contradizer esse reconhecimento ao atribuir a esse profissional uma série de tarefas administrativas e burocráticas, o que o afasta da essência de sua função.

Percepções dos coordenadores escolares participantes sobre suas atribuições: as mais recorrentes, fatores que as potencializam e as fragilizam

Apresentamos aqui, a partir das entrevistas realizadas, as percepções dos participantes sobre as atribuições mais presentes em suas práticas profissionais, os fatores que as potencializam e as fragilizam.

Sobre as atribuições mais presentes, responderam:

[...] são mais as questões da orientação dos professores quanto ao que a escola necessita deles na semana. Também tem a questão de atualizar eles sobre as datas e sobre as demandas da escola. Atualizar eles também dos processos aos quais a escola está inserida, como: os eventos de que a escola participa; feira de ciências; as olimpíadas. Então, é muito mais um processo de informação ao professor. Além do mais, de estar acompanhando as avaliações aplicadas na escola, recebendo essas avaliações, fazendo a curadoria e, muitas vezes, dando um retorno ao professor para a adequação de algumas questões ou de alguma formatação (CE nº 1).

Eu prezo muito pelo acompanhamento pedagógico aos professores, no planejamento, nas formações, na atuação do professor em sala de aula, no acompanhamento ao rendimento escolar dos estudantes, na frequência dos estudantes (CE nº 3).

As atribuições que a gente tem como coordenador são inúmeras, são várias [...]. A maior atribuição que o coordenador escolar tem, além da função pedagógica que é importante, também é tranquilizar, é nortear esses meninos que estão vindo com esses problemas psicológicos pós-pandemia [referindo-se aos transtornos psicossociais, como a ansiedade e depressão enfrentadas pelos estudantes]. Hoje é uma vivência muito forte nas nossas escolas e não podemos fugir disso. Então, acho que hoje é mais a conversa, o diálogo do coordenador com os professores, com os alunos, com a comunidade escolar (CE nº 4).

As minhas atribuições como coordenador são várias. De tudo a gente faz um pouco. Desde lidar com o administrativo, com conflitos em sala, ajuda aos professores. Em tudo a gente contribui. Não é só no pedagógico, mas em tudo o que acontece, a gente está pronta para contribuir (CE nº 5).

Minhas atribuições são muitas, as mais presentes, sem dúvidas, são as de prestar apoio aos professores, nas atividades como um todo, e assessorar a direção na realização de tarefas comuns nas áreas do conhecimento para o bom andamento dos resultados da escola. E também gosto muito de trabalhar no incentivo docente para o protagonismo estudantil (CE nº 6).

As atribuições que mais consigo desempenhar na rotina escolar são aquelas relacionadas ao apoio pedagógico à área que acompanho de Linguagens, seja com a garantia de materiais a serem utilizados nas aulas, seja na colaboração da prática docente em sala de aula, mediante acompanhamento individual e *feedbacks* (CE nº 7).

A fala do CE nº 1 converge com a assertiva de Vieira, Machado e Oliveira (2019, p. 163) quando afirmam que, na escola, "O coordenador escolar em algumas oportunidades conversa individualmente com todos os professores, mas não realiza discussões coletivas e formativas mais sólidas com os docentes". Assim, pode-se inferir que a principal atividade a ser desenvolvida nos encontros coletivos docentes, que é a formação continuada em serviço, não acontece como deveria.

As respostas das CEs nº 3 e 7 expressam a valorização da essência do papel do coordenador. A primeira ao destacar a priorização com o planejamento docente, o acompanhamento do trabalho dos professores e a colaboração no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como com o monitoramento da frequência dos estudantes, conforme apontam Vieira, Machado e Oliveira (2019). Nessa perspectiva, Franco (2008, p. 120) explica que o "trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis".

A segunda, por sua vez, indica apoio didático-pedagógico e acompanhamento individualizado com a apresentação de *feedbacks*, atividades que vão ao encontro das ideias de Oliveira (2009), Santos (2017) e Vasconcellos (2007).

O CE nº 4 destacou a importância do diálogo com estudantes, professores e famílias, com ênfase no campo do "cuidar do outro", ou seja, no cuidado com as relações interpessoais entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Almeida (2012) afirma que cuidar e ser cuidado é parte constitutiva da experiência humana. Nesse sentido, Faro *et al.* (2020, p. 9) alertam que "não se pode minimizar as repercussões psicológicas que o cenário geral da pandemia causa sobre indivíduos em particular [...]", ressaltando que os profissionais da educação, além de enfrentarem seus próprios medos e incertezas, também precisam lidar com as demandas emocionais, sociais e psicológicas dos demais membros da comunidade escolar.

A CE nº 5 menciona a atuação sobre os conflitos em sala de aula, o que dialoga com o dito por Vieira, Machado e Oliveira (2019) quando afirmam que "Não se pode esquecer que o coordenador escolar também é um personagem importante na resolução dos constantes conflitos existentes nas unidades escolares [...]". Devendo buscar resolver de forma colaborativa as situações-problemas de modo crítico e criativo.

A participante CE nº 6 destacou sua atuação no assessoramento à direção na gestão da escola, atividade que está em consonância com o previsto na Lei estadual nº 17.986/2022. Nesse sentido, Semis (2018) enfatiza a relevância da parceria entre o diretor e o coordenador escolar, compreendendo suas funções como interdependentes e complementares.

De modo geral, as atividades citadas pelos participantes permeiam o que se encontra expresso na Matriz de Competências, seja nos aspectos burocráticos, aspectos pedagógicos, aspectos de gestão e administração escolar, estímulo ao protagonismo docente e estudantil, mediação de conflitos escolares.

As falas dos CEs nº 4, nº 5 e nº 6 evidenciam, respectivamente, a percepção de que são "inúmeras", "várias" e "muitas" as atribuições do coordenador escolar. A CE nº 5, em especial, utiliza expressões como: "De tudo a gente faz um pouco", "Em tudo a gente contribui", "[...] em tudo o que acontece a gente está pronta para contribuir". Essas declarações reforçam o quanto, na prática, esse

profissional é multitarefado. Essa realidade vai ao encontro do pensamento de Campos e Madeiro (2020). Outras expressões que também fazem analogia a essa condição são "bombeiro" e "bombril", conforme Vieira (2019, p. 115, p.128-129, p. 142), as quais têm sentido figurado e conotam uma função que atua constantemente tentando resolver problemas e realizando atividades diversas.

É importante refletir sobre isso, pois a sobrecarga de tarefas e os desvios de função são recorrentes na atuação do coordenador escolar, comprometendo o foco nas ações pedagógicas. Autores como Placco, Almeida e Souza (2011) e Castro (2022) alertam que essa condição fragiliza a identidade pedagógica do coordenador e afeta negativamente a qualidade de seu trabalho diário.

Quanto aos fatores que potencializam sua atuação como coordenador escolar, apresentaram:

[...] é, sem dúvida, quando aquelas ações ora planejadas, ora pensadas, são desenvolvidas pelos professores de uma maneira que possam, de fato, alcançar resultados positivos. Quando o próprio professor desenvolve aquela ação com gosto, com vontade e tentando, de fato, alcançar o aprendizado necessário junto aos estudantes (CE nº 2).

[...] eu me organizo bastante para que o foco pedagógico da minha atuação não seja, digamos assim, engolido por outras questões que aparecem no dia a dia da escola e que, embora não faça parte do pedagógico, mas o coordenador, por estar na escola, ele precisa lidar com essas situações, tratar delas e se envolver com elas. Então, eu tenho muito cuidado para que esse outro lado da coordenação não prejudique o acompanhamento pedagógico que precisa haver da parte do coordenador escolar. Então, esses aí são os fatores que eu considero mais importantes na minha prática profissional e que eu não perco de vista de jeito nenhum (CE nº 3).

[...] o bom relacionamento interpessoal que tenho tanto com professores quanto com estudantes (CE nº 6).

A união da equipe da qual faço parte, em especial os outros dois coordenadores, fortalece-me cotidianamente, por sempre estarem dispostos a me ensinar e a me ouvirem. Essa colaboração, somada à minha vontade de aprender e de dar o meu melhor na função a que me foi confiada, enriquece-me a cada dia como profissional da educação e também como ser humano (CE nº 7).

O CE nº 2 respondeu que a equipe docente realizando suas atividades conforme o planejamento estabelecido, executando-as "com gosto, com vontade", é um fator que potencializa seu trabalho. Para isso ocorrer, é fundamental a articulação de um trabalho coletivo em que a equipe de professores se sinta motivada, unida e coesa em torno dos objetivos de aprendizagens propostos para os estudantes. Essa ideia vai ao encontro dos pensamentos de Vasconcellos (2007) e Placco, Almeida e Souza (2011). A integração e o engajamento de todos que compõem a escola são necessários e ao mesmo tempo desafiadores, podendo ser obtidos por meio da mediação entre todos.

Ciente da sua responsabilidade junto ao trabalho dos professores, a CE nº 3 se organiza para focar na atuação pedagógica, não deixando esta ser ofuscada pelas demais demandas que surgem na escola e que prejudicam a atenção ao pedagógico. Zen (2012, p. 9) já diz que o coordenador pedagógico precisa "[...] reconhecer sua função precípua de formador e articulador, para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano [...]". Dessa forma, a participante nº 3 organiza seu tempo para tentar aproximar a sua prática da teoria e vice-versa.

A CE nº 6 afirmou que o bom relacionamento que mantém junto aos professores e estudantes no cotidiano escolar é o elemento que favorece a sua atuação profissional. A esse respeito, Almeida (2012, p. 78) destaca que "O trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição

para o desempenho de suas atividades [...]. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados".

É evidente que uma boa relação interpessoal construída pelo coordenador escolar é essencial para o exercício do cargo. Vasconcellos (2007) afirma que uma relação amistosa entre coordenador pedagógico e professores possibilita relações mais sólidas e melhores condições de diálogos, fato que, segundo Egito (2014, p. 22), pode tornar "[...] mais fácil sugerir e propor ideias e reflexões deixando os professores à vontade para dizer suas dificuldades". Por isso, investir nas relações interpessoais da equipe escolar é indispensável para o fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo.

Já a CE nº 7 respondeu que a união e o apoio oferecido pelos seus colegas coordenadores, pois esses sempre estão dispostos a ensiná-la, é algo que potencializa seu trabalho. Sobre isso, García (1999) afirma que os professores iniciantes constroem parte significativa de seu aprendizado por meio das contribuições de colegas mais experientes, o que, ao que tudo indica, também se aplica ao contexto da coordenação pedagógica.

No que se refere às fragilidades que afetam a qualidade do trabalho, mencionam:

Sobre o principal ponto que eu considero muito fraco, é o de formar o professor. É aquele ponto que vai sendo engolido pela rotina. Então, a rotina acaba engolindo esse ponto de formação, por todas as adversidades. [...] é por ser um coordenador bombeiro [referindo-se ao fato de agir constantemente diante de imediatismos que surgem na escola, de situações não planejadas], que sempre tenho que estar apagando incêndio [resolvendo situações de maneira imediata], como: o atendimento ao aluno que ficou fora de sala; do aluno que chegou atrasado; de um pai que chegou para ser atendido; do professor que quer uma informação; de uma caixa d'água que está vazando e que você precisa ir lá desligar; de um espaço que não está limpo e você precisa ir atrás da equipe para limpar. A gente atua dentro daquilo que a escola necessita. Se a escola necessitar de uma pessoa para fazer o registro de atraso do aluno, o coordenador está lá. Se a escola precisar de uma pessoa para fazer advertência de um aluno, o coordenador está lá. Se as pessoas precisam de um coordenador para atuar no atendimento aos pais, o coordenador está lá. E com todas essas adversidades que se tem dentro da escola, atuar como coordenador passa a ser a última opção dentro das escolas. Então, você acaba deixando a sua função de coordenador para ser outra função. E aí, você acaba perdendo o elo fundamental com a formação, que é justamente onde você deveria estar acompanhando os seus professores, mas isso aí acaba sendo engolido por essa rotina (CE nº 1).

[...] o inverso do que eu acabei de mencionar [referindo-se à realização das atividades, por parte dos professores, com gosto, com vontade], por exemplo: quando se pensa numa ação e essa ação não tem a vontade, o desejo da equipe de professores na sua execução. Então, pode ser que não atinja aquilo que ora tenha sido planejado anteriormente (CE nº 2).

Existem alguns fatores que fragilizam essas atribuições [referindo-se às atividades de cunho, essencialmente, pedagógico] da gente coordenador pedagógico que são exatamente essas outras questões [referindo-se às atividades de cunho, essencialmente, não pedagógico] do dia a dia da escola que, muitas vezes, a gente precisa resolver, mesmo não sendo consideradas uma atribuição do coordenador

escolar, mas como estamos na escola, estamos na gestão, não podemos também fugir disso. Aí, precisamos lidar com essas situações (CE nº 3).

Às vezes, o que dificulta isso [referindo-se ao diálogo junto aos estudantes que enfrentam transtornos psicossociais, como a ansiedade e depressão] são as famílias que não têm estrutura, uma estrutura que possa acolher esses meninos. Às vezes, o aluno tem vários problemas, mas às vezes, a família não acredita. A família tem uma dificuldade de compreensão. Então, isso dificulta às vezes. Essa falta de compreensão da família com o aluno. E também, às vezes, o que dificulta muito a gente ter esse diálogo com as famílias, com os alunos, é a rotina escolar. Porque, às vezes, o coordenador, infelizmente, hoje está atrelado a muitas funções administrativas. Isso, às vezes, atrapalha nossa rotina escolar. Às vezes, não tem tempo para conversar com a família, com um aluno, com o professor. Então, essa situação administrativa pega muito o nosso tempo (CE nº 4).

[...] é a sobrecarga de trabalho, que vez por outra acontece. E os conflitos que, inevitavelmente, também surgem no universo educacional (CE nº 6).

Considero falha a promoção, por minha parte, de formações continuadas coletivas. Isso é um ponto dificultado pelas adversidades que surgem no decorrer da rotina escolar, que nos obriga a praticar a priorização das atividades a serem realizadas. O fato de ser minha primeira experiência na coordenação também é um fator desafiador, pois muitas coisas são novas para mim e isso não me permite conhecer detalhadamente todos os processos (CE nº 7).

Os CEs nº 1, nº 3, nº 4, nº 6 e nº 7 anunciam, de modo geral, que o desvio de função com atividades de cunho essencialmente não pedagógico é uma das principais fragilidades em suas atuações. Em complemento, os CEs nº 1 e 7 informam que as constantes adversidades e a imprevisibilidade da rotina escolar dificultam a realização de formações e o acompanhamento pedagógico junto aos professores, comprometendo assim a essência do trabalho da coordenação.

O CE nº 1 diz ser um "coordenador bombeiro" e que sempre "está apagando incêndio", ou seja, atuando em problemas emergenciais em sua rotina. Sobre essas e outras expressões direcionadas ao cargo de coordenador, Lima e Santos (2000, p. 79) incluem "[...] a de "salvador da escola" (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)" e Teixeira (2014) ser o "faz-tudo" na escola.

É válido destacar a expressão utilizada pela CE nº 5, "De tudo a gente faz um pouco", ao relatar a multiplicidade de funções que desempenha no ambiente escolar. Da mesma forma, chama atenção o que aponta a CE nº 3, ao afirmar que, estando na gestão, é inevitável lidar com as adversidades que surgem no cotidiano da escola.

É fundamental que o próprio coordenador escolar reconheça e compreenda sua função como agente articulador, formador e transformador no contexto educacional (Placco; Almeida; Souza, 2011). Promover essa consciência entre os demais membros da comunidade escolar contribui para minimizar os desvios de função, garantindo melhores condições e mais tempo para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

O CE nº 2 afirma que a realização das atividades pedagógicas a contragosto dos professores compromete a efetividade de sua atuação. Diante disso, destaca-se a necessidade de adotar estratégias que revertam esse desinteresse em práticas pedagógicas de qualidade. Para tanto, é essencial cultivar um bom relacionamento entre os envolvidos, promover a motivação do corpo docente, favorecer a construção coletiva dos projetos escolares e articular ações que fortaleçam o

compromisso coletivo com os objetivos de aprendizagem propostos.

A sobrecarga de trabalho foi mencionada pela CE nº 6. Sobre isso, já foi identificado que as diversas atribuições e desvios de função acarretam essa problemática. Lima e Santos (2000, p. 82) corroboram com esse pensamento quando afirmam que "[...] ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade [...] Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas, [...] resolver problemas com pais e alunos". Essa realidade precária de trabalho compromete a qualidade intelectual das atividades desempenhadas pelo coordenador escolar, além de representar riscos significativos à sua saúde física e mental.

As práticas de acolhimento psicossocial aos estudantes e de mediação de conflitos, apontadas pelos CEs nº 4 e nº 6, respectivamente, demandam não apenas tempo, mas também um significativo desgaste emocional por parte do coordenador escolar. Além disso, essas atividades muitas vezes são realizadas sem a devida formação específica. Para lidar com essas situações, é necessário que o coordenador escolar desenvolva habilidades como a escuta ativa, a empatia, a comunicação não violenta e o compromisso com uma cultura de paz.

A CE nº 7 encerra sua fala destacando que um dos principais desafios enfrentados em sua atuação é o pouco tempo de experiência no cargo, o que torna muitos aspectos ainda desconhecidos e dificulta a compreensão aprofundada dos diversos processos próprios da função de coordenação escolar. Essa percepção é semelhante à encontrada por Campos (2010) em uma pesquisa-ação, na qual professoras recém-ingressas na função de coordenadora pedagógica relataram não ter plena noção da complexidade e da responsabilidade do cargo. Muitas se sentiam despreparadas e inseguras diante das múltiplas atribuições. Para enfrentar esses desafios, recorreram à própria iniciativa e ao apoio de colegas mais experientes.

Ante o exposto, expressaram-se aqui as análises das atribuições dos participantes mais recorrentes, fatores que as potencializam e as fragilizam.

Considerações finais

Considerando as múltiplas atribuições expressas nas normativas, diretrizes e documentos institucionais que orientam o trabalho da coordenação escolar na rede de ensino da Seduc-CE, esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de sete coordenadores escolares, atuantes em três escolas de ensino médio localizadas no município de Canindé, acerca de suas atribuições mais recorrentes, bem como dos fatores que potencializam e fragilizam o exercício de suas funções no cargo.

O percurso metodológico adotado permitiu a caracterização dos participantes quanto ao seu perfil pessoal e profissional, bem como a compreensão de suas percepções sobre o trabalho na coordenação escolar. A partir dos dados obtidos, identificou-se que as atribuições mais recorrentes em suas rotinas estão, em grande parte, alinhadas ao que está estabelecido na Matriz de Competências do Coordenador Escolar. No entanto, os participantes também evidenciaram que, para além do que está previsto nesse documento, outras atribuições não listadas se fazem presentes em seu cotidiano profissional. Fato que fragiliza suas atuações na dimensão pedagógica do trabalho.

No que se refere às condições que potencializam a atuação dos coordenadores escolares, destacam-se, de modo geral, o apoio mútuo entre os pares que exercem a função, o esforço contínuo para manter o foco na dimensão pedagógica do trabalho e a existência de um clima escolar favorável. Este último contribui para uma articulação mais habilidosa do trabalho coletivo junto aos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Esta pesquisa oferece subsídios importantes para reflexões sobre o papel do coordenador escolar. Ampliar a consciência sobre a relevância desse profissional para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de uma rotina organizada, da garantia de um planejamento pedagógico de qualidade e da promoção de formações continuadas em serviço que atendam às necessidades dos professores, faz toda a diferença no cotidiano escolar.

Diante das possibilidades e limitações desta pesquisa, defende-se a importância de um aprofundamento sobre a temática, mais precisamente no contexto da Seduc-CE e, notadamente, considerando a realidade de outros estados brasileiros e, quiçá, outros países. Tal aprofundamento é fundamental para a qualificação e evolução da função da coordenação escolar.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 41-60.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14793>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 257-277, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRAGA, Daniel Martins. **A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará**. 2024. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6196>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11-12. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-140600/pt-br.php>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CAMPOS, Walison Torres; MADEIRO, Eraldo Pereira. Coordenador pedagógico: uma análise de sua função no cotidiano escolar. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, 22 maio 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2092>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CASTRO, Iris Martins de Souza. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106580>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CEARÁ. Decreto n.º 32.426, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 23 nov. 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/3_decreto_32426_2017.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

CEARÁ. Decreto n.º 35.048, de 14 de dezembro de 2022. Altera a estrutura organizacional e aprova o regulamento da Secretaria da Educação (Seduc). **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 15 dez. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20221215/do20221215p01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CEARÁ. Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 27 jul. 2004. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20040727/do20040727p01.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CEARÁ. Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022. **Dispõe sobre as denominações e atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado no âmbito do poder executivo estadual**. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17986-2022-ceara-dispoe-sobre-as-denominacoes-e-atribuicoes-gerais-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-dos-estabelecimentos-de-ensino-publico-do-estado-no-ambito-do-poder-executivo-estadual>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de Competências do Coordenador Escolar**. Fortaleza, 2024. CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico**. Fortaleza: Seduc, 2013. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Plano de gestão escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regimento Institucional do Centro Cearense de Idiomas**. Fortaleza: Seduc, 2020. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento_institucional_cci.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

DEMO, Pedro. Aprender com suporte digital – Atividades autorais digitais. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 25, n. 1, p. 10-94, 2020. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1284/932. Acesso em: 28 jun. 2025.

EGITO, Elenice Gomes Barbosa. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades**. 2014. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4205?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jun. 2025.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S. l.], v. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7350>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arg/files/GEFHEMP/TEXT0_2_BLOCO_I_-_2o_ENCON_-_COORD_PEDAGG_UMA_PRAXIS_EM_BUSCA_DE_SUA_IDENTIDD.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas interativas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIS, Maria Gorete de. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=74456>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GOMES, Liduina Maria. **Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da Rede Pública Municipal de Educação de Sobral-CE**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83312>. Acesso em: 27 jun. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1207>. Acesso em: 1 jul. 2025.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 77-90, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1656>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 7 ago. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Nilson Diniz. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Gestão e cotidiano escolar: espaço de reflexão? **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 96-108, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducings/article/view/6385/4406>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Claro de. **O professor coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional**: um fazer real e possível. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19295>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VÍCTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Víctor Civita, 2011. p. 227-288. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTOS, Ana Karine Borges dos. **Coordenador pedagógico nas escolas**: desafios e perspectivas. 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111601>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SEMIS, Laís. O que é e como funciona a equipe diretiva. **Gestão Escolar**, São Paulo, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1943/o-que-e-e-como-funciona-a-equipe-diretiva>. Acesso em: 2 jul. 2025.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser “o faz tudo” na escola**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/10TESE_FINAL_CRISTIANE_DE_SOUSA_MOURA_TEIXEIRAPDF20190704162239.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VIEIRA, Cleomar Maciel de Araújo; MACHADO, Carla Silva; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O papel do coordenador escolar nas escolas de ensino médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 11 do Ceará: traçando um perfil. In: SCORTEGAGNA, Liamara; RIVELLI, Helena; FIGUEIREDO, Vitor Fonseca (Orgs.). **Casos de gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2019. v. VI, p. 158-171. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/livro/casos-de-gestao-politicas-e-situacoes-do-cotidiano-educacional-2019/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

VIEIRA, Cleomar Maciel de Araújo. **O coordenador escolar e a formação continuada de professores nas escolas de ensino médio da CREDE Jaguaribe-CE: limites e potencialidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10839>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da coordenação pedagógica na escola. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coordenação pedagógica em foco.** Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1. Rio de Janeiro: MEC, 2012. p. 8-12. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/817a88ce-317a-4372-bd8f-f3376db4aecc/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

Recebido em: 08 de Agosto de 2025

Aceito em: 07 de Novembro de 2025