

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO - PPPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA

**PERFORMATIVIDADE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO
COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE**

**ARACAJU
2025**

ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA

**PERFORMATIVIDADE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO
COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ARACAJU/SE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação Docente

ORIENTADORA: DR^a ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

**ARACAJU
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L732p Lima, Aline Cristina Santos de
Performatividade dos coordenadores pedagógicos no cotidiano da rede municipal de Aracaju/SE [manuscrito] / Aline Cristina Santos de Lima. - Aracaju, SE : 2026.
126 f.

Orientadora: Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2026.


1. Coordenador Pedagógico. 2. Gestão Escolar. 3. Políticas Educacionais. 4. Performatividade. 5. Ensino Fundamental. I. Nunes, Andrea Karla Ferreira, orient. II. Título.

CDU: 371.11.008.6(813.7)

FOLHA DE APROVAÇÃO


Aprovada em 2 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
Data: 31/03/2026 18:34:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dr^a. Andréa Karla Ferreira Nunes (Orientadora)

Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

 Documento assinado digitalmente
MARIA NEIDE SOBRAL
Data: 15/04/2026 11:56:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dr^a. Maria Neide Sobral

Universidade Tiradentes (PPED / UNIT)

 Documento assinado digitalmente
MICHELLINE ROBERTA SIMOES DO NASCIMENT
Data: 15/04/2026 08:32:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Michelline Roberta Simões do Nascimento

Universidade Tiradentes (PPED / UNIT)

 Documento assinado digitalmente
NUBIA JOSANIA PAES DE LIRA
Data: 01/04/2026 20:40:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Núbia Josania Paes de Lira

(Secretaria de Estado da Educação- Sergipe)

ARACAJU

2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que é o centro de tudo em minha vida, aos meus pais, que não mediram esforços para a minha formação inicial e à minha FAMÍLIA, que tanto presenciou o meu empenho para a conclusão de mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Sempre agradeço a Deus por tudo!!! ELE é quem me sustenta e não me deixa desistir nunca.

Agradeço à minha família, por estar sempre ao meu lado, presenciando minhas oscilações de humor por conta da correria, do cansaço....Meu esposo, quem diga! Meu grande apoiador em tudo!

Minhas filhas Noêmia e Sofia, das quais me ausentei por vários momentos, horas... mas sempre expliquei o motivo... quando falavam “Mamãe já vai de novo?” que dor, mas segurava o choro, a vontade de ficar com elas e ia sabendo que era em busca de um sonho, de mais uma etapa....

À minha mãe, que por vezes fez o papel de avó e mãe ao mesmo tempo, toda a minha gratidão sempre!!!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréa Karla, que foi minha professora na graduação no ano de 2003, na UNIT. Meu muito obrigada por acreditar e não desistir de mim!

Agradeço aos professores do PPED da Universidade Tiradentes e ao Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC).

Muito obrigada, Katiane, minha grande incentivadora para iniciar o curso. “Você vai conseguir!” Frase que ela me disse desde o início. Gratidão!

Aos amigos que, mesmo distantes, torceram por mim, sempre com palavras positivas de incentivo.

À equipe diretiva a qual fiz parte durante a realização do Mestrado. Vanessa, Gleide, Sônia e Niquelle. OBRIGADA!!

Agradeço também à SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Aracaju), que permitiu a realização da pesquisa e as equipes diretivas das escolas as quais desenvolvi o trabalho, em especial, as coordenadoras, meu objeto de estudo.

Minha gratidão a todos!

***"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que
me insere na busca, não aprendo, nem
ensino"***

(Paulo Freire, 2019, p.33)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPED/UNIT), na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, tem como objetivo investigar como os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju atuam nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a implementação de políticas públicas, a mediação pedagógica, o acompanhamento dos alunos, as demandas administrativas e a interação com a comunidade escolar. Parte-se do pressuposto de que a atuação do coordenador pedagógico constitui um espaço de tensões, marcado pela articulação entre dimensões pedagógicas, administrativas e normativas, o que exige a compreensão de seu papel social e institucional, de suas funções e das atribuições efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Stephen J. Ball, com ênfase no Ciclo de Políticas e no conceito de performatividade. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. O estudo foi realizado em nove escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, tendo como sujeitos nove coordenadores pedagógicos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e análise de documentos institucionais, sendo os dados tratados à luz da análise de conteúdo temática, com base na triangulação de fontes e técnicas. Os resultados evidenciam que o coordenador pedagógico desempenha papel central na mediação entre as políticas públicas, a gestão escolar e o trabalho docente, atuando para além das atribuições pedagógicas. Destacam-se, nesse contexto, a intensificação do trabalho, a sobrecarga de demandas administrativas e a pressão por resultados, elementos que caracterizam a lógica da performatividade no cotidiano escolar. Além disso, identifica-se um descompasso entre o que é previsto nas normativas municipais e as condições reais de atuação desses profissionais, especialmente no que se refere à distribuição de funções e às condições de trabalho. Conclui-se que a atuação dos coordenadores pedagógicos revela tanto os limites impostos pelas políticas de responsabilização quanto as possibilidades de construção de estratégias de mediação e reorganização do trabalho pedagógico. Tais achados indicam a necessidade de fortalecimento dessa função no âmbito das políticas educacionais municipais, com vistas à garantia de condições adequadas de trabalho e à valorização de seu papel na formação docente e na qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Gestão Escolar; Políticas Educacionais; Performatividade; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation, situated within the field of Education and Teacher Training, aims to investigate how the pedagogical coordinators of the Aracaju Municipal Education Network operate in elementary schools, considering the implementation of public policies, pedagogical mediation, student monitoring, administrative demands, and interaction with the school community. It is based on the assumption that the performance of the pedagogical coordinator constitutes a space of tensions, marked by the articulation between pedagogical, administrative, and normative dimensions, which requires an understanding of their social and institutional role, their functions, and the duties actually performed in the daily school routine. In this sense, the study is mainly based on the contributions of Stephen J. Ball, with emphasis on the Policy Cycle and the concept of performativity. Methodologically, the research is characterized as qualitative and quantitative, descriptive in nature, developed through bibliographic, documentary, and field procedures. The study was conducted in nine schools of the Aracaju Municipal Education Network, with nine pedagogical coordinators working in the initial years of Elementary Education as subjects. Data collection occurred through questionnaires and semi-structured interviews and analysis of institutional documents, with the data being treated in light of thematic content analysis, based on the triangulation of sources and techniques. The results show that the pedagogical coordinator plays a central role in mediating between public policies, school management, and teaching work, acting beyond pedagogical duties. In this context, the intensification of work, the overload of administrative demands, and the pressure for results stand out, elements that characterize the logic of performativity in daily school life. In addition, a mismatch is identified between what is foreseen in municipal regulations and the real conditions of these professionals' work, especially with regard to the distribution of functions and working conditions. It is concluded that the performance of pedagogical coordinators reveals both the limits imposed by accountability policies and the possibilities for building strategies for mediation and reorganization of pedagogical work. These findings indicate the need to strengthen this function within the scope of municipal educational policies, with a view to guaranteeing adequate working conditions and valuing its role in teacher training and the quality of public education.

Keywords: Pedagogical Coordinator; School Management; Educational Policies; Performativity; Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de escolas por região administrativa.....	22
Quadro 2 - Número de profissionais da equipe gestora	24
Quadro 3 - Síntese Administrativa sobre as escolas pesquisadas.....	25
Quadro 4 - Síntese das teses e dissertações selecionadas.....	43
Quadro 5 - Síntese dos artigos selecionados.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com as regiões educacionais de Aracaju.....	21
Figura 2 - Localização geográfica das escolas-campo de ensino fundamental da Rede Municipal de Aracaju.....	22
Figura 3 - Síntese das Seções.....	38
Figura 4 - Linha do tempo.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Sexo dos participantes	79
Gráfico 2 Idade dos participantes	80
Gráfico 3 Formação Inicial	81
Gráfico 4 Nível de escolarização	79
Gráfico 5 Tempo de atuação como coordenador pedagógico na escola	83
Gráfico 6 Atividades incompatíveis com as atribuições do coordenador	84
Gráfico 7 Necessidades formativas	85
Gráfico 8 Práticas do Cotidiano Escolar	86
Gráfico 9 Percepção da profissão	91
Gráfico 10 Funções percebidas como parte do cargo de Coordenador Pedagógico	93
Gráfico 11 Processo de comunicação	98

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GPDACC	Grupo de Pesquisa, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivo Geral.....	17
1.2 Objetivos Específicos.....	17
1.3 Da aproximação com o objeto	18
1.4 Configurações da pesquisa.....	19
1.4.1 Lócus da Pesquisa	20
1.4.2 Características específicas de cada instituição: um olhar personalizado.....	27
1.4.2.1 Escola Municipal Prof. ^a Núbia Marques.....	27
1.4.2.2 Escola Municipal Oscar Nascimento	27
1.4.2.3 Escola Municipal José Souza de Jesus.....	28
1.4.2.4 Escola Municipal Maria da Glória Macedo.....	28
1.4.2.5 Escola Municipal Ágape	28
1.4.2.6 Escola Municipal Alencar Cardoso	29
1.4.2.7 Escola Municipal Marechal Henrique Teixeira Lott	29
1.4.2.8 Escola Municipal Ministro Geraldo Barreto Sobral.....	29
1.4.2.9 Escola Municipal Olavo Bilac.....	30
1.5 Caminhos Metodológicos da Pesquisa	31
1.5.1 Tipo e natureza da pesquisa.....	31
1.5.2 Técnicas e procedimentos metodológicos	32
1.5.3 Tratamento e análise dos dados.....	33
1.5.4 Critérios de qualidade e confiabilidade da pesquisa	35
1.6 Sobre as Seções	37
2. OLHARES TEÓRICOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	39
2.1 Políticas Educacionais e Gestão Escolar	39
2.2 Coordenador Pedagógico: Legislação e Políticas Públicas.....	40
2.3 Pesquisas Brasileiras: Entre Teses e Dissertações	42
2.4 Mapeamento e seleção de artigos científicos relevantes	51
3. COORDENADOR PEDAGÓGICO: ORIGEM E AMPAROS LEGAIS	66
3.1 Breve Panorama Legal e Histórico: do Supervisor Escolar ao Coordenador Pedagógico.....	66
3.1.1 A emergência do Coordenador Pedagógico	68
3.1.2 Transição de funções: do supervisor ao coordenador pedagógico	69
3.1.3 Trajetória e Centralidade do Coordenador Pedagógico no município de Aracaju	71
3.2 Desafios atuais e perspectivas	76
4. TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS AOS RESULTADOS E ANÁLISES	78
4.1 Perfil dos participantes e implicações para a prática.....	88
4.2 Percepções sobre a profissão e satisfação no trabalho	90
4.3 Práticas cotidianas e desafios.....	93

4.4 Inclusão, indisciplina e fragilidade da rede de apoio	96
4.5 Relação com famílias e comunicação escolar.....	97
4.6 Estratégias de superação e autonomia profissional	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS.....	112
APÊNDICES	114

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos decorrentes das transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que incidem sobre o cotidiano escolar. Nesse cenário, o coordenador pedagógico (CP) assume posição estratégica na mediação entre as políticas educacionais, o trabalho docente e os processos de ensino e aprendizagem, configurando-se como elo articulador entre gestão, professores e comunidade escolar.

Do ponto de vista analítico, é necessário distinguir três dimensões fundamentais que estruturam a atuação desse profissional: o papel, a função e as atribuições. O papel refere-se ao sentido social, institucional e simbólico do coordenador pedagógico, ou seja, àquilo que se espera dele enquanto agente formador e articulador do trabalho educativo. A função diz respeito ao conjunto de responsabilidades gerais associadas ao cargo, enquanto as atribuições correspondem às atividades concretas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa distinção é central para compreender as tensões existentes entre o prescrito pelas normativas e o efetivamente realizado na prática.

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, observa-se que a atuação do coordenador pedagógico tem sido atravessada por demandas que extrapolam o campo pedagógico, incorporando tarefas administrativas, burocráticas e de mediação de conflitos. Conforme argumenta Ball (2008), tais exigências estão relacionadas à lógica da performatividade, caracterizada pela intensificação do trabalho, pela pressão por resultados e pela responsabilização individual dos profissionais da educação.

Nesse sentido, o cotidiano do coordenador pedagógico constitui um espaço de tensões entre diferentes dimensões do trabalho escolar: as demandas pedagógicas, as exigências administrativas e as determinações das políticas públicas. Estudos recentes indicam que essa sobrecarga compromete a função formativa do CP, dificultando o acompanhamento pedagógico sistemático e a construção de processos coletivos de reflexão docente.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca compreender como os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju vivenciam e enfrentam essas tensões no exercício de suas funções, considerando o contexto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, estabelece-se como questão norteadora do estudo:

Como os coordenadores pedagógicos das escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Municipal de Aracaju desempenham suas funções, enfrentam os desafios do cotidiano escolar e constroem estratégias de atuação no contexto das políticas públicas educacionais?

A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender o papel do coordenador pedagógico como agente de mediação entre a política educacional e a prática escolar, contribuindo para o fortalecimento da gestão pedagógica e da formação docente.

1.1 Objetivo Geral

Investigar como os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju atuam nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a implementação de políticas públicas, a mediação pedagógica, o acompanhamento dos alunos, as demandas administrativas e a interação com a comunidade escolar.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar as funções e competências dos coordenadores pedagógicos à luz das políticas públicas educacionais e das demandas da prática pedagógica.
- Mapear as atividades cotidianas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, com ênfase na mediação pedagógica, no acompanhamento dos alunos e na gestão administrativa das escolas.
- Identificar os desafios e performatividades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos em seu cotidiano e as estratégias utilizadas para enfrentá-los.
- Compreender as implicações dessas práticas para a implementação das políticas públicas e o desenvolvimento educacional no município de Aracaju.

A coleta de dados combinou a pesquisa bibliográfica, documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de alcançar uma visão mais profunda e consistente sobre o fenômeno estudado. Espera-se que os resultados possam subsidiar políticas públicas que promovam condições mais equitativas de trabalho e fortaleçam a identidade profissional do coordenador pedagógico como agente de transformação da escola pública.

1.3 Da aproximação com o objeto

A escolha pelo tema surgiu da experiência profissional acumulada pela pesquisadora ao longo de quase duas décadas de atuação na educação básica, em escolas públicas e privadas. A partir de 2009, já inserida na Rede Municipal de Ensino de Aracaju, tornou-se possível observar de perto as contradições entre o prescrito e o praticado na função de coordenação pedagógica.

A vivência cotidiana revelou que as atribuições reais do CP extrapolam o escopo técnico-pedagógico, envolvendo múltiplas demandas administrativas, resolução de conflitos e execução de tarefas emergenciais. Essa multiplicidade compromete o tempo destinado à formação docente e ao acompanhamento pedagógico, gerando tensões entre as funções formativas e as exigências burocráticas.

A formação acadêmica em Educação e Gestão possibilitou à pesquisadora refletir criticamente sobre esse descompasso entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de compreender como o contexto institucional e as políticas públicas moldam a atuação do coordenador pedagógico. A inserção direta na função, desde 2024, proporcionou uma perspectiva empírica que fortaleceu o olhar investigativo sobre a profissão e inspirou esta pesquisa.

Este estudo justifica-se, portanto, pela relevância de compreender a performatividade e os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no contexto da gestão democrática e das políticas educacionais municipais, conforme previsto na Lei Complementar nº 166/2018, que regulamenta a gestão democrática do ensino público em Aracaju. A pesquisa articula-se, ainda, à Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019)¹, ao considerar o papel do CP como mediador da formação continuada no espaço escolar.

Além de expressar uma inquietação pessoal, o estudo também se insere no projeto de pesquisa “Avaliação, Currículo e Gestão Educacional”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT-SE), contribuindo para a produção

¹ Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial dos professores de educação básica, sendo ela a norteadora do processo de formação e de certo controle na elaboração e na organização curricular dos cursos superiores.

de conhecimento sobre os saberes e práticas do coordenador pedagógico na rede pública municipal.

1.4 Configurações da pesquisa

A pesquisa buscou compreender as implicações do cotidiano escolar na atuação do coordenador pedagógico, analisando como suas práticas são influenciadas pelas condições institucionais, pelas políticas públicas e pelas demandas da comunidade. Partiu-se do pressuposto de que a performatividade desses profissionais é resultado de um entrecruzamento de fatores estruturais, políticos e subjetivos, que afetam sua autonomia e redefinem constantemente suas funções.

O estudo adotou a abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Seguindo as contribuições de Ball e Mainardes (2022), compreende-se que as políticas educacionais são reinterpretadas no contexto da prática, sendo ressignificadas pelos atores escolares segundo suas condições e experiências.

A triangulação metodológica combina três técnicas de coleta de dados:

- Pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Ball, Libâneo, Lück, Freire e Mainardes;
- Pesquisa documental, com análise de leis, diretrizes e documentos oficiais (LDB, BNCC, BNC-Formação e legislação municipal);
- Entrevistas e questionários semiestruturados, aplicados a nove coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Aracaju.

A opção por esse recorte justificou-se pela especificidade pedagógica e formativa dessa etapa, onde se consolidam os processos de alfabetização e letramento — dimensões que exigem acompanhamento próximo, mediação didática e formação contínua. Como indicam Libâneo (2013) e Vasconcelos (2015), os anos iniciais demandam forte articulação entre coordenação, professores e famílias, configurando um espaço de intensa performatividade.

A delimitação a nove escolas foi intencional e estratégica, garantindo viabilidade e profundidade analítica. A análise dos dados seguirá os princípios da análise de conteúdo temática, com categorias orientadas pelos eixos: (i) atribuições e

competências; (ii) desafios e performatividades; (iii) estratégias e mediação pedagógica.

O recorte temporal referente ao biênio 2023–2024 justifica-se por corresponder a um período recente de reorganização da rede municipal de ensino, marcado por intensificação das demandas pedagógicas, reestruturações administrativas e consolidação de políticas educacionais locais. Esse contexto permite analisar de forma mais precisa os desafios contemporâneos enfrentados pelos coordenadores pedagógicos.

Metodologicamente, a pesquisa buscou articular teoria e prática, promovendo um diálogo entre as políticas educacionais e as práticas locais, e contribuindo para a reformulação das ações de gestão e formação docente no município.

1.4.1 Lócus da Pesquisa

Esta seção apresenta o contexto empírico da investigação, descrevendo e analisando o campo onde o estudo foi desenvolvido: a Rede Municipal de Ensino de Aracaju (SE). A escolha desse lócus não se deu apenas por conveniência geográfica ou por afinidade profissional da pesquisadora, mas, sobretudo, pela relevância estrutural e política que o município representa no cenário educacional sergipano. Aracaju possui uma rede consolidada de escolas públicas, marcada por processos de expansão, reconfiguração administrativa e desafios de gestão que espelham, em escala local, as tensões e contradições presentes nas políticas educacionais nacionais.

Atualmente, a rede é composta por 86 unidades escolares, atendendo mais de 33 mil estudantes distribuídos entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2023, eram 81 escolas e aproximadamente 31 mil matrículas, o que evidencia um crescimento significativo. As instituições estão organizadas em oito regiões administrativas, de acordo com a reorganização promovida pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), com o intuito de otimizar a gestão educacional e aproximar os processos decisórios das comunidades escolares.

Essa reestruturação, entretanto, tem produzido efeitos ambíguos sobre a dinâmica de trabalho das equipes gestoras. Embora tenha ampliado a autonomia de

algumas unidades, também intensificou a pressão sobre os coordenadores pedagógicos, que passaram a atuar em contextos cada vez mais complexos e demandantes.

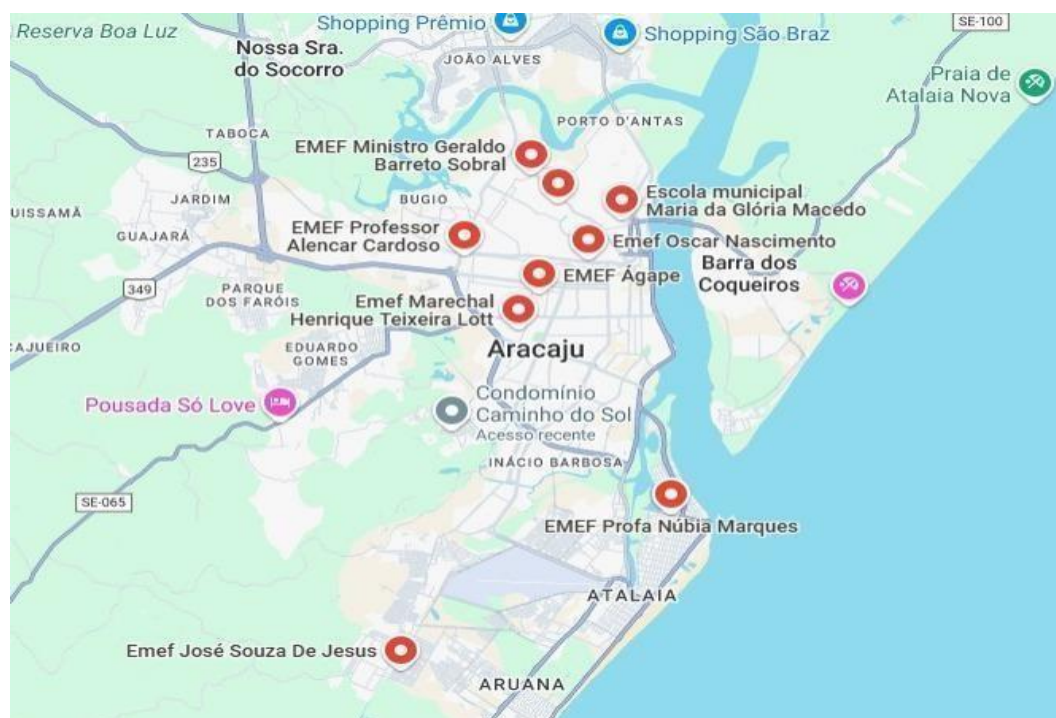
De acordo com Ball (2008), essas reconfigurações institucionais são expressões da lógica performativa nas políticas públicas, nas quais a gestão escolar é permeada por metas, indicadores e resultados, frequentemente sem que haja condições reais para seu cumprimento. O mapeamento da rede, sistematizado pela SEMED e utilizado nesta pesquisa, indica que as escolas municipais estão distribuídas conforme as figuras e o quadro a seguir.

Figura 1 – Mapa com as regiões educacionais de Aracaju



Fonte: <https://centraldedados.educacao.aju.br/bi.php?action=biGraphRegistration>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

Figura 2 – Localização geográfica das escolas-campo de ensino fundamental da Rede Municipal de Aracaju



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da central de dados da SEMED/AJU. <https://centraldedados.educacao.aju.br>. Acesso em: 6 de maio de 2025.

O quadro abaixo apresenta detalhadamente a distribuição de escolas no conjunto de bairros que compõem cada região administrativa da SEMED.

Quadro 1 - Número de escolas por região administrativa

REGIÃO	NÚMERO DE ESCOLAS	BAIRROS QUE COMPÕEM A REGIÃO
1	11	Santos Dumont, Soledade, Lamarão, Bugio
2	11	Cidade Nova, 18 do Forte, Porto Dantas, Japãozinho, Palestina
3	10	Olaria, América, Capucho, Veneza
4	9	Siqueira Campos, Getúlio Vargas, Suíça, José Conrado Araújo
5	10	Industrial, Ponto Novo, Centro, Santo Antônio, Jabotiana
6	12	Coroa do Meio, São Conrado, Atalaia, Luzia, Inácio Barbosa

7	11	Santa Maria e 17 de março
8	12	Mosqueiro, Areia Branca, Robalo, Aeroporto, Farolândia

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Central de Dados em Educação, Aracaju/SE. Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/bi.php?action=biGraphRegistration>. Acesso em: 4 de abril de 2025.

A delimitação da pesquisa a nove escolas que ofertam exclusivamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foi intencional e fundamenta-se em três aspectos principais:

- Coerência com o objetivo da pesquisa, que busca compreender as práticas de mediação pedagógica e os desafios enfrentados pelos coordenadores em um segmento fortemente marcado por demandas de alfabetização, letramento e adaptação escolar;
- Especificidade das funções do coordenador pedagógico nesse nível de ensino, onde a docência polivalente e o acompanhamento direto dos professores exigem maior presença e orientação pedagógica;
- Viabilidade metodológica, uma vez que o número reduzido e homogêneo de escolas possibilita uma análise aprofundada, garantindo densidade interpretativa e rigor científico dentro do escopo de um estudo qualitativo.

Dessa forma, o recorte empírico favorece a compreensão das práticas cotidianas do coordenador pedagógico e permite observar como as políticas públicas são reinterpretadas na prática, o que se alinha à concepção de Ball e Mainardes (2022) sobre o Ciclo de Políticas. Para os autores, o contexto da prática é o espaço onde as políticas ganham novos significados, sendo o coordenador pedagógico um agente-chave nesse processo de tradução entre a norma e o cotidiano escolar.

Com base nos registros oficiais, observa-se que, apesar da ampliação de matrículas, o número de coordenadores pedagógicos permaneceu inalterado, mantendo apenas um profissional por unidade escolar. Essa realidade corrobora com o que está previsto na Lei Complementar nº 178/2022, que altera o Anexo II da Lei Complementar nº 166/2018, estabelecendo uma proporcionalidade entre o número de alunos e o quantitativo de coordenadores pedagógicos, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2 - Número de profissionais da equipe gestora

NÚMERO DE ALUNOS	PORTE ESCOLAR	FUNÇÕES GRATIFICADAS	SÍMBOLO	QTD POR UE
Até 200	Unidade Escolar I	Diretor(a) Unidade Escolar I	FGMD - 01	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar I	FGMCP - 01	01
		Secretário Escolar - Unidade Escolar I	FGMS - 01	01
201 - 400	Unidade Escolar II	Diretor(a) Unidade Escolar II	FGMD - 02	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar II	FGMCP - 02	01
		Secretário Escolar - Unidade Escolar II	FGMS - 02	01
401 - 600	Unidade Escolar III	Diretor(a) Unidade Escolar III	FGMD - 03	01
		Coordenador Administrativo - Unidade Escolar III	FGMCA - 03	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar III	FGMCP - 03	01
		Secretário Escolar - Unidade Escolar III	FGMS - 03	01
601 - 800	Unidade Escolar IV	Diretor (a) Unidade Escolar IV	FGMD - 04	01
		Coordenador Administrativo - Unidade Escolar IV	FGMCA - 04	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar IV	FGMCP - 04	02
		Secretário Escolar - Unidade Escolar IV	FGMS - 04	01
801 - 1000	Unidade Escolar V	Diretor(a) Unidade Escolar V	FCMD - 05	01
		Coordenador Administrativo - Unidade Escolar V	FGMCA - 05	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar V	FGMCP - 05	02
		Secretário Escolar - Unidade Escolar V	FGMS - 05	01
1001 - 1300	Unidade Escolar VI	Diretor(a) Unidade Escolar VI	FGMD - 06	01
		Coordenador Administrativo - Unidade Escolar VI	FGMCA - 06	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar VI	FGMCP - 06	03
		Secretário Escolar - Unidade Escolar VI	FGMS - 06	01
Acima de 1301	Unidade Escolar VII	Diretor(a) Unidade Escolar VII	FGMD - 07	01
		Coordenador Administrativo - Unidade Escolar VII	FGMCA - 07	01
		Coordenador Pedagógico - Unidade Escolar VII	FGMCP - 07	03
		Secretário Escolar - Unidade Escolar VIII	FGMS - 07	01

Fonte: Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-complementar/2022/17/178/lei-complementar-n-178-2022>. Acesso em: 4 de abril de 2025.

A Lei Complementar nº 178/2022, ao alterar o Anexo II da Lei nº 166/2018, estabelece a organização da equipe gestora das unidades escolares da rede municipal de Aracaju com base no porte da escola, definido pelo número de alunos matriculados. No que se refere ao coordenador pedagógico, observa-se que seu quantitativo é progressivamente ampliado conforme o aumento do número de estudantes, variando de um profissional em escolas com até 600 alunos, até três coordenadores em unidades com mais de 1.000 alunos, evidenciando a relação direta entre a demanda pedagógica e a necessidade de acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

Também prevê a concessão de gratificação aos membros da equipe gestora, incluindo o coordenador pedagógico, estabelecendo valores diferenciados conforme o porte da unidade escolar. Essa gratificação é proporcional ao número de alunos matriculados, de modo que escolas com maior quantitativo discente demandam maior complexidade na gestão e, conseqüentemente, asseguram remuneração mais elevada, reconhecendo a ampliação das responsabilidades administrativas e pedagógicas desses profissionais.

Mesmo diante dessa congruência normativa, percebe-se que há indicadores empíricos da performatividade: o coordenador precisa cumprir metas, relatórios e mediações pedagógicas sem condições estruturais compatíveis. A sobrecarga funcional e a fragmentação das tarefas emergem como elementos centrais do fenômeno investigado, tornando Aracaju um lócus privilegiado para compreender as implicações das políticas educacionais no trabalho desses profissionais. O quadro a seguir ilustra a síntese administrativa das escolas participantes e confirma a proporcionalidade entre matrículas e quantitativo de coordenadores.

Quadro 3 – Síntese administrativa sobre as escolas pesquisadas (2024)

ESCOLA	MATRÍCULAS	TURMAS REGULARES	TURMAS DE ENSINO ESPECIAL	SALAS
José Souza de Jesus	537	20	2	11
Prof. ^a Núbia Marques	555	26	2	14

Oscar Nascimento	134	7	2	4
Maria da Glória Macedo	203	8	0	4
Ágape	247	14	0	7
Alencar Cardoso	348	16	2	9
Marechal Henrique Teixeira Lott	247	12	2	7
Ministro Geraldo Barreto Sobral	315	14	0	7
Olavo Bilac	234	10	0	5

Fonte: elaborado pela autora com dados da Central de Dados em Educação, Aracaju/SE. Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/bi.php?action=biGraphRegistration>. Acesso em: 4 de abril de 2025.

A análise da relação entre número de matrículas e quantitativo de coordenadores pedagógicos evidencia um descompasso estrutural que impacta diretamente a qualidade do acompanhamento pedagógico. Em escolas com mais de 500 alunos, a presença de apenas um coordenador intensifica a sobrecarga de trabalho e reforça a lógica da performatividade, na medida em que amplia as exigências institucionais sem garantir condições adequadas para sua execução.

À luz dessa constatação, o lócus da pesquisa se configura como um campo de investigação fértil para compreender a relação entre políticas públicas, condições de trabalho e práticas pedagógicas. As escolas municipais de Aracaju materializam, no cotidiano de seus coordenadores, as tensões entre o discurso das políticas e a realidade das práticas, expressando os limites da gestão democrática frente às exigências burocráticas e avaliativas. Dessa forma, a seguir são apresentadas as características específicas de cada instituição, com o intuito de contextualizar o cenário de atuação dos coordenadores pedagógicos que participaram do estudo.

1.4.2 Características específicas de cada instituição: um olhar personalizado

As escolas selecionadas para este estudo estão localizadas em diferentes regiões da capital sergipana e representam a diversidade socioeconômica e cultural da Rede Municipal de Ensino de Aracaju. Apesar das particularidades de cada território, todas compartilham desafios estruturais e pedagógicos semelhantes, sobretudo no que se refere à atuação do coordenador pedagógico diante da sobrecarga de atribuições e da escassez de recursos humanos.

A seguir, apresenta-se uma breve descrição contextual de cada unidade, construída com base em dados documentais fornecidos pela SEMED referente ao ano de 2025, entrevistas com os gestores escolares e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

1.4.2.1 Escola Municipal Prof.^a Núbia Marques

Situada na zona sul de Aracaju, no bairro Coroa do Meio, esta instituição atendeu a uma comunidade marcada por vulnerabilidade social e elevado número de estudantes beneficiários de programas de transferência de renda. Registrou 555 matrículas distribuídas em 26 turmas regulares e contava com um coordenador pedagógico para todo o segmento.

O volume de trabalho e a heterogeneidade das turmas tornam o acompanhamento pedagógico uma tarefa exaustiva. O coordenador, além de exercer a função formadora, acumula responsabilidades administrativas e de mediação de conflitos, o que reflete o fenômeno da performatividade, na medida em que o cumprimento de metas e prazos suprime o espaço reflexivo e formativo.

1.4.2.2 Escola Municipal Oscar Nascimento

Localizada no bairro Santo Antônio, esta escola atendeu a 134 alunos em 5 turmas regulares e mais homogêneas. Apesar de o número reduzido de estudantes favorecer o acompanhamento pedagógico mais próximo, a falta de infraestrutura adequada e de apoio técnico compromete o desenvolvimento de projetos formativos.

O coordenador pedagógico desta unidade relatou que, mesmo com uma demanda quantitativamente menor, as exigências burocráticas permanecem as

mesmas impostas pela SEMED, como o envio de relatórios, cumprimento de metas de rendimento e alimentação de sistemas, o que demonstra que a pressão performativa independe do porte da escola, reproduzindo-se em toda a rede.

1.4.2.3 Escola Municipal José Souza de Jesus

Esta instituição, inaugurada em 2018, localizada na região do bairro Dezesete de Março, atendeu a 537 estudantes, distribuídos em 20 turmas regulares, em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda. O espaço escolar apresenta boa estrutura física, mas a ausência de equipe técnica ampliada, como orientador educacional e apoio pedagógico, concentra sobre o coordenador a responsabilidade por múltiplas frentes de trabalho.

A escola ilustra a contradição entre o ideal de gestão democrática, previsto na Lei Complementar nº 166/2018, e a realidade de uma gestão centralizadora, em que as decisões pedagógicas dependem fortemente das diretrizes emanadas da SEMED. Nesse contexto, a performatividade se manifesta como autonomia controlada, em que a liberdade de ação é limitada por protocolos e indicadores externos.

1.4.2.4 Escola Municipal Maria da Glória Macedo

Localizada no bairro Industrial, inaugurada no ano de 1997, essa escola atendeu cerca de 203 estudantes, 8 turmas regulares e se destaca por possuir um corpo docente experiente e estável. Apesar da menor demanda, a escola enfrenta desafios relacionados ao processo de alfabetização e à defasagem idade-série.

A unidade demonstra que a performatividade não se expressa apenas pelo excesso de tarefas, mas também pela pressão por resultados imediatos em avaliações internas e externas. O discurso da eficiência substituiu gradualmente o diálogo pedagógico, restringindo a função formadora a uma lógica de cumprimento técnico das metas estabelecidas.

1.4.2.5 Escola Municipal Ágape

Inaugurada em 1959, está situada no bairro Siqueira Campos, a escola atendeu 247 estudantes, 14 turmas e apresenta perfil socioeconômico intermediário. A instituição demonstra práticas inovadoras no uso de recursos tecnológicos, mas o

coordenador pedagógico acumula funções que extrapolam seu papel formador, atuando também na organização de eventos, comunicação com as famílias e supervisão de estágio.

O caso evidencia como o trabalho imaterial e emocional do coordenador, caracterizado pela mediação, escuta e cuidado, é constantemente invisibilizado pelas políticas performativas que priorizam relatórios quantitativos em detrimento de dimensões humanas do trabalho educativo.

1.4.2.6 Escola Municipal Alencar Cardoso

Com 348 estudantes e 16 turmas, esta escola, iniciada em 1988, localizada no bairro José Conrado de Araújo, apresenta forte engajamento comunitário. No entanto, a rotatividade docente e a ausência de apoio pedagógico especializado exigem do coordenador um esforço contínuo de formação e acompanhamento.

O coordenador dessa unidade relatou que dedica parte significativa do tempo ao suporte emocional e à mediação de conflitos, em detrimento das atividades formativas planejadas. Tal cenário demonstra que a performatividade não se limita ao cumprimento de metas burocráticas, mas se estende à dimensão emocional do trabalho docente, que se torna sobrecarregado e vulnerável à exaustão.

1.4.2.7 Escola Municipal Marechal Henrique Teixeira Lott

Inaugurada em 1985, está localizada no bairro América, atendeu 247 estudantes nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 12 salas regulares. A escola dispõe de sala de recursos multifuncionais, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório e áreas de convivência.

A equipe gestora prima pelo bom relacionamento com a comunidade escolar por meio de atividades pedagógicas que envolvam a todos objetivando o desenvolvimento dos alunos a partir da parceria entre a escola e a família.

1.4.2.8 Escola Municipal Ministro Geraldo Barreto Sobral

Com 315 alunos matriculados, fundada em 1993, essa instituição situa-se na zona norte de Aracaju e atende a um público diversificado. O coordenador pedagógico

é responsável pela supervisão de 14 turmas e pelo acompanhamento de alunos em vulnerabilidade social.

A análise do PPP revela que a escola adota uma perspectiva democrática de gestão, promovendo assembleias com professores e famílias. No entanto, o cotidiano ainda é permeado por demandas administrativas excessivas, que comprometem o tempo destinado à formação docente. Esse cenário expressa a tensão entre a intencionalidade formativa e a prática burocratizada, configurando uma forma híbrida de performatividade.

1.4.2.9 Escola Municipal Olavo Bilac

Localizada no bairro Cidade Nova, esta escola atende 234 alunos, 10 turmas e apresenta histórico de bons resultados nas avaliações municipais. O coordenador pedagógico desempenha papel central na manutenção desses indicadores, mas relata dificuldades em conciliar o acompanhamento pedagógico com as exigências de relatórios quantitativos e metas.

Apesar de contar com uma equipe docente estável, a performatividade se manifesta na pressão por resultados e comparações interinstitucionais, o que desloca o foco do trabalho educativo para o cumprimento de padrões estatísticos.

A análise das nove escolas evidencia um padrão estrutural: a manutenção de apenas um coordenador pedagógico por unidade escolar, de acordo com o porte da escola, independente das especificidades do contexto na qual está inserida. Essa configuração institucional reflete a lógica de racionalização do trabalho e de responsabilização individual típica das políticas performativas descritas por Ball (2008).

O coordenador pedagógico, ao atuar simultaneamente como formador, gestor, mediador e executor de demandas burocráticas, vê sua identidade profissional fragmentada. Em vez de exercer a função de articulador do processo pedagógico, assume um papel de executor de políticas e gestor de indicadores, o que compromete sua autonomia e o caráter reflexivo da formação docente.

Esses achados reforçam a pertinência do lócus de pesquisa e confirmam que a Rede Municipal de Aracaju constitui um microcosmo das contradições contemporâneas da educação pública brasileira, em que as políticas de gestão por resultados se sobrepõem às práticas pedagógicas emancipatórias.

1.5 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa está inserida no campo da Educação, especificamente na subárea de Administração Educacional e Gestão Escolar, com ênfase na formação docente e no papel do coordenador pedagógico. Todo o processo investigativo foi conduzido segundo os princípios éticos da pesquisa científica, respeitando o sigilo, a autonomia e o consentimento dos participantes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes, obtendo aprovação sob o parecer nº 7.509.232.512 e CAAE nº 86453825.4.0000.5371, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, por compreender que o fenômeno educacional é dinâmico, multifacetado e atravessado por dimensões históricas, sociais e culturais. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa e quantitativa possibilita apreender significados e compreender os sujeitos em seu contexto natural, priorizando a interpretação sobre a mensuração. Essa abordagem permite explorar como os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju vivenciam a performatividade em seu cotidiano profissional, evidenciando as estratégias que utilizam para mediar as tensões entre as demandas políticas e as práticas pedagógicas.

Inspirada em Ball (2008) e Mainardes (2006; 2022), a pesquisa parte do Ciclo de Políticas como referencial metodológico de análise, compreendendo que as políticas públicas educacionais são reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos no contexto da prática. Assim, o foco desloca-se do texto normativo para as experiências concretas dos coordenadores pedagógicos, reconhecendo-os como atores ativos na construção das políticas no cotidiano escolar.

1.5.1 Tipo e natureza da pesquisa

O estudo tem natureza explicativa-analítica, por buscar compreender e interpretar fenômenos educacionais em profundidade, sem manipulação de variáveis. Essa escolha metodológica é adequada para examinar as relações entre performatividade, atribuições e práticas de gestão pedagógica, situando o trabalho do coordenador em seu contexto institucional e político.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa explicativa visa identificar os fatores determinantes, as causas e os motivos pelos quais um comportamento ou evento ocorre, identificando padrões e significados a partir das percepções dos sujeitos. Assim, a investigação não pretende generalizar resultados, mas compreender processos e sentidos que emergem das experiências dos participantes.

1.5.2 Técnicas e procedimentos metodológicos

A metodologia envolveu três etapas integradas, articuladas pelo princípio da triangulação de fontes e métodos (DENZIN; LINCOLN, 2018), a fim de garantir validade interna e consistência interpretativa:

- Pesquisa bibliográfica, realizada em livros, artigos, dissertações e teses que discutem as temáticas de gestão escolar, coordenação pedagógica, formação docente e políticas públicas, com destaque para os autores Stephen Ball, José Mainardes, Lück, Libâneo e Freire.
- Pesquisa documental, que abrangeu a análise de legislações federais e municipais (LDB nº 9.394/1996, Lei Complementar nº 166/2018 e nº 178/2022, BNCC, BNC-Formação e diretrizes da SEMED-Aracaju), bem como dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das nove escolas participantes.
- Entrevistas semiestruturadas e questionários diagnósticos, aplicados a nove coordenadores pedagógicos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal. As entrevistas foram conduzidas de forma remota, com consentimento formal, buscando compreender percepções, desafios e sentidos atribuídos ao exercício profissional.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com base em categorias analíticas derivadas da teoria (política, performatividade e prática pedagógica) e validados por especialistas na área. Esse processo garantiu clareza conceitual, pertinência das perguntas e coerência com os objetivos da pesquisa, assegurando que os dados coletados refletissem com fidelidade as experiências dos participantes.

1.5.3 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), amplamente reconhecida nas pesquisas qualitativas em educação por permitir a interpretação sistemática das comunicações e significados subjacentes às falas e documentos. Segundo a autora, a análise de conteúdo não se restringe à descrição objetiva dos discursos, mas busca revelar o não dito, os sentidos latentes e as estruturas simbólicas presentes nas mensagens produzidas pelos sujeitos e registradas nos materiais empíricos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Dessa forma, o procedimento analítico teve como propósito articular as vozes dos coordenadores pedagógicos às dimensões estruturais e políticas que atravessam sua prática profissional, considerando a performatividade como categoria central de leitura da realidade escolar. A análise foi aplicada tanto às falas obtidas nas entrevistas quanto aos documentos institucionais (Projetos Político-Pedagógicos, legislações e normativas municipais), compondo um corpus empírico robusto e diversificado. O processo de análise seguiu três etapas interdependentes, conforme a sistematização proposta por Bardin (2011):

Pré-análise: Nesta etapa inicial, foi realizada a leitura flutuante de todas as transcrições das entrevistas e dos documentos coletados, com o objetivo de compreender o conjunto e identificar regularidades discursivas. Esse movimento preliminar possibilitou uma aproximação sensível com o corpus e permitiu reconhecer recorrências temáticas, tensões discursivas e enunciados reveladores da experiência dos sujeitos.

A seleção do material baseou-se na pertinência ao objeto de estudo, excluindo dados superficiais ou alheios à questão central da pesquisa. Foram elaborados fichamentos analíticos que registraram palavras-chave, expressões recorrentes e unidades de significado relacionadas ao trabalho, à performatividade e à mediação pedagógica.

Exploração do material: A segunda etapa consistiu na codificação e categorização dos dados, momento em que as unidades de registro foram agrupadas em núcleos de sentido. Essa fase exigiu um movimento hermenêutico de interpretação contínua, no qual o texto era decomposto em fragmentos analíticos, e cada fragmento era confrontado com as categorias teóricas previamente estabelecidas.

Conforme Bardin (2011), a categorização é um processo de desagregação e reagrupamento, em que os elementos semelhantes são organizados sob rubricas comuns, possibilitando a passagem do empírico ao conceitual. Nesse sentido, a análise permitiu reconhecer padrões de sentido compartilhados entre os discursos dos participantes, articulando-os aos referenciais de Stephen Ball (2008) e Mainardes (2022) sobre o ciclo de políticas e a performatividade docente.

Foram identificadas subcategorias emergentes, tais como: *pressões burocráticas e avaliação de desempenho* (ligadas à performatividade), *dupla função formador-administrador* (associada às atribuições), e *estratégias de cuidado e resistência* (vinculadas à mediação docente). Essas categorias não se apresentaram de forma linear, mas como campos de tensão, revelando a coexistência entre o prescrito e o vivido no exercício da coordenação pedagógica.

Tratamento dos resultados e interpretação: A terceira etapa compreendeu a interpretação inferencial dos dados, fase em que as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico e do contexto político-institucional da rede municipal. A leitura analítica buscou compreender as relações entre discurso, política e prática, reconhecendo que as falas dos coordenadores não representam apenas opiniões individuais, mas posições discursivas historicamente situadas no interior das políticas educacionais.

Essa fase consistiu, portanto, em dar voz aos sujeitos e compreender os sentidos produzidos por eles, valorizando a narrativa como um espaço de resistência e reinterpretação das políticas de gestão. O resultado desse processo foi a construção de três eixos analíticos centrais, que expressam as dimensões fundamentais do fenômeno investigado:

- Atribuições e competências do coordenador pedagógico: referente às funções formais e práticas atribuídas pela legislação e pela cultura institucional, bem como às ambiguidades que emergem entre o papel técnico e o formativo;

- Performatividade e condições de trabalho: vinculada à sobrecarga funcional, às pressões por resultados e à responsabilização individual dos profissionais, conforme discutido por Ball (2008) e Mainardes (2017);
- Estratégias de mediação e formação docente: voltadas para as ações formativas e de acompanhamento que revelam como os coordenadores negociam as tensões do cotidiano, reinventando práticas pedagógicas e reafirmando seu papel formador.

A adoção dessa metodologia analítica favoreceu uma compreensão densa, crítica e contextualizada da realidade, permitindo que as vozes dos coordenadores pedagógicos emergiram como narrativas de resistência, mediação e produção de sentidos no interior das políticas públicas municipais. Assim, a análise de conteúdo foi não apenas um procedimento técnico, mas também um exercício epistemológico e político, que reafirma o compromisso da pesquisa qualitativa com a escuta, a interpretação e a transformação da prática educativa.

1.5.4 Critérios de qualidade e confiabilidade da pesquisa

A validade e o rigor científico desta pesquisa foram assegurados pela adoção da triangulação metodológica, que envolveu o cruzamento de múltiplas fontes de dados, diferentes instrumentos de coleta e perspectivas interpretativas complementares. Essa estratégia, conforme Minayo (2014), constitui um dos principais mecanismos de fortalecimento da credibilidade em pesquisas qualitativas, pois permite o confronto entre o discurso, o documento e a prática, ampliando o potencial explicativo das análises.

A triangulação empregada neste estudo integrou dados empíricos (entrevistas e questionários), dados documentais (PPPs, legislações e diretrizes da SEMED) e referenciais teóricos, assegurando uma leitura multifacetada do fenômeno investigado. Essa combinação metodológica viabilizou uma compreensão mais densa da performatividade dos coordenadores pedagógicos, entendida não como um evento isolado, mas como resultado de relações estruturais, discursivas e subjetivas que se configuram no cotidiano da gestão escolar.

De acordo com Lincoln e Guba (1985), a qualidade das pesquisas qualitativas deve ser apreciada por meio de quatro dimensões: credibilidade, transferibilidade,

dependabilidade e confirmabilidade. Essas dimensões foram operacionalizadas da seguinte forma:

- **Credibilidade:** garantida pelo processo de triangulação e pela validação das categorias emergentes junto ao referencial teórico, assegurando que as interpretações refletem com fidelidade as percepções dos sujeitos e os significados construídos no campo empírico. O contato prolongado com os participantes e o retorno de algumas análises preliminares também contribuíram para a verificação da coerência interna dos achados.
- **Transferibilidade:** assegurada pela descrição densa do lócus da pesquisa e das características socioculturais das escolas participantes, possibilitando que os resultados possam inspirar reflexões em contextos educacionais similares, sem a pretensão de generalização estatística. Como destaca Geertz (1978), a descrição densa é fundamental para que o leitor compreenda a complexidade e a singularidade dos contextos estudados.
- **Dependabilidade:** garantida pela transparência metodológica, expressa na descrição detalhada de cada etapa do processo de coleta, organização e análise dos dados. Essa rastreabilidade permite que outros pesquisadores compreendam os caminhos percorridos e avaliem a consistência das escolhas metodológicas adotadas.
- **Confirmabilidade:** assegurada pela coerência entre teoria, método e interpretação, evitando inferências subjetivas não sustentadas pelo corpus empírico. O uso sistemático das categorias analíticas e a constante ancoragem nas falas e documentos contribuíram para reduzir vieses interpretativos e fortalecer a imparcialidade do estudo.

Além disso, a ética interpretativa foi observada durante todo o processo de pesquisa. As falas dos coordenadores pedagógicos foram tratadas com sigilo, anonimato e respeito, e as inferências resultantes da análise foram sustentadas por interpretação crítica e compromisso reflexivo, conforme propõe Flick (2009).

Essa postura epistemológica permitiu compreender o fenômeno da performatividade como uma categoria relacional, que emerge da interação entre as políticas educacionais, as condições institucionais e as subjetividades profissionais dos coordenadores pedagógicos. Assim, a validade científica desta pesquisa não se limita à coerência interna dos dados, mas se expressa na capacidade de produzir

compreensões significativas e socialmente relevantes sobre o trabalho pedagógico e a gestão escolar.

1.6 Sobre as Seções

A dissertação foi estruturada de forma a proporcionar uma compreensão clara e aprofundada sobre o papel do coordenador pedagógico e suas implicações no contexto das políticas educacionais. O trabalho está dividido em seções organizadas para guiar o leitor desde a contextualização do tema até a análise dos resultados. Na primeira seção, como vimos, apresenta as motivações da pesquisadora, a justificativa e a relevância do estudo, além da configuração da pesquisa e a trilha metodológica.

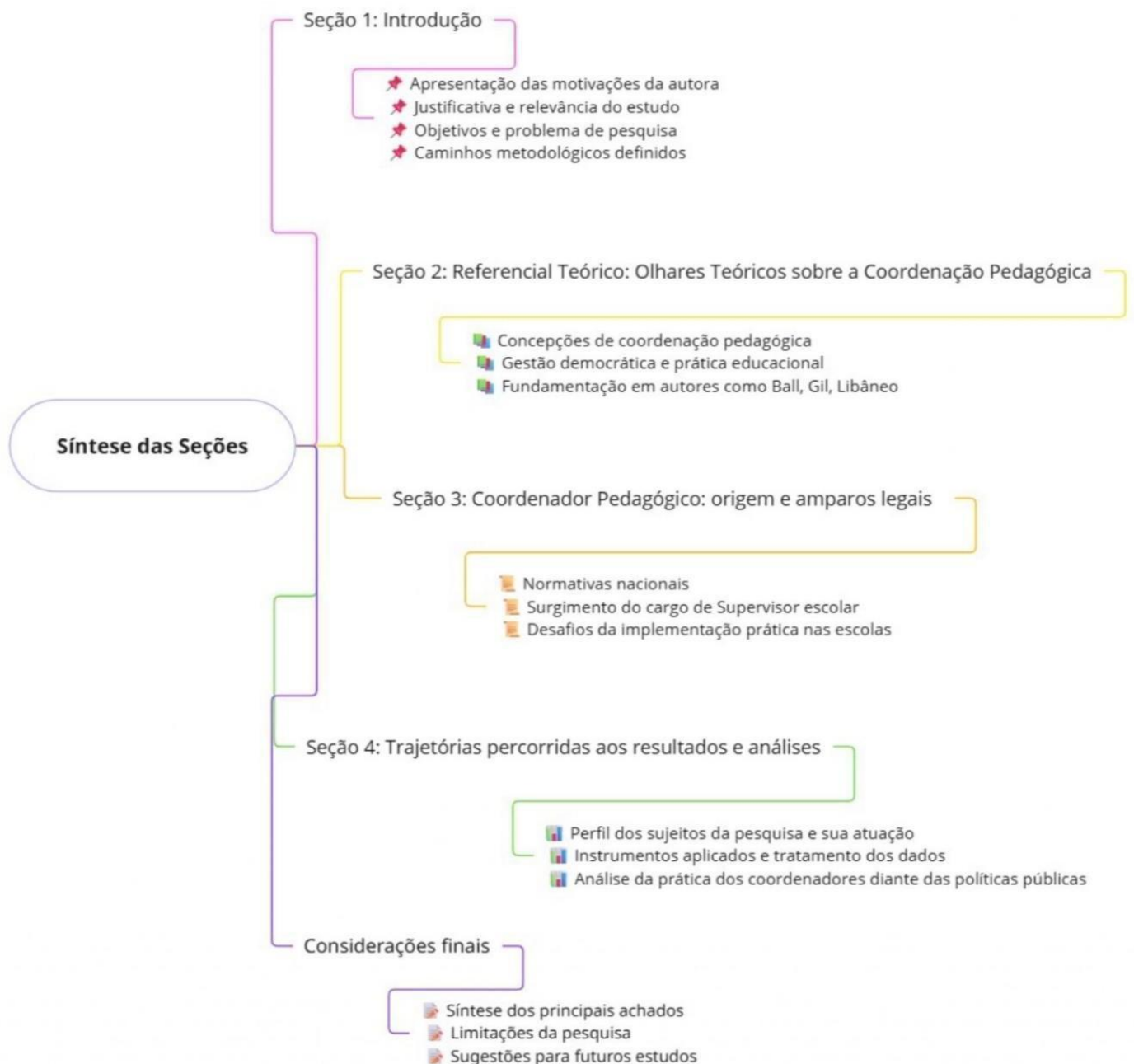
Na segunda seção – Olhares teóricos sobre a coordenação pedagógica – aprofunda-se o referencial teórico, discutindo as concepções de coordenação pedagógica, gestão democrática e prática educacional à luz dos estudos de Ball e outros pesquisadores da área. O referencial teórico é essencial para a sustentação da pesquisa, pois permite situar o estudo no contexto de investigações anteriores, identificar lacunas no conhecimento e estabelecer uma base conceitual sólida.

Segundo Gil (2022, p. 44), “o referencial teórico constitui uma base para a formulação das hipóteses e para a interpretação dos resultados, desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento científico”. Essa fundamentação teórica orienta a análise da atuação dos coordenadores pedagógicos diante das exigências e desafios impostos pelas políticas educacionais. Na seção três – Coordenador Pedagógico: origem e amparos legais, aborda-se o surgimento do cargo de supervisor escolar e as transformações legais e institucionais que culminaram na consolidação da função de coordenador pedagógico.

Na quarta seção - Trajetórias percorridas aos resultados e análises -, a pesquisa voltou-se para a realidade das escolas municipais de Aracaju, analisando o dia a dia dos coordenadores pedagógicos. Foram discutidos os sujeitos da pesquisa, o processo de estruturação e validação do questionário, o tratamento dos dados e os resultados obtidos. Esta análise permitiu compreender como os coordenadores pedagógicos lidam com os desafios impostos pelas políticas educacionais.

Na última seção, foram apresentadas as considerações finais da pesquisa, discutindo os achados à luz das questões norteadoras e dos pressupostos iniciais. Além disso, foram apontadas limitações do estudo e sugeridos caminhos para futuras pesquisas, consolidando uma análise crítica sobre o impacto das políticas educacionais na atuação do coordenador pedagógico na rede pública municipal.

Figura 3 - Síntese das seções



Fonte: elaborado pela autora, na plataforma digital Canva, 2025. Disponível em: www.canva.com.br, acesso em 04 de abril de 2025.

2. OLHARES TEÓRICOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção apresenta as chaves teóricas que fundamentam a pesquisa, ancoradas na gestão educacional, na formação docente e na função do Coordenador Pedagógico (CP) como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O referencial dialoga com o Ciclo de Políticas, especialmente com os contextos de influência, produção de texto e prática, na perspectiva de Ball e Mainardes (2006, 2022, 2024), articulando-os à realidade da Rede Municipal de Ensino de Aracaju e ao trabalho do CP nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A base teórica organiza-se em quatro eixos: (i) políticas educacionais e gestão escolar; (ii) coordenação pedagógica entre legislação e políticas públicas; (iii) pesquisas brasileiras recentes sobre a coordenação pedagógica (teses, dissertações e artigos) e (iv) desafios contemporâneos, como sobrecarga, cultura da performatividade e desvio de função.

2.1 Políticas Educacionais e Gestão Escolar

As políticas públicas em educação constituem um conjunto de diretrizes, ações e normativas que visam regular e promover melhorias no sistema educacional. Elas resultam de processos políticos e sociais complexos, envolvendo múltiplos agentes que disputam sentidos e projetos de sociedade. Stephen Ball (2008) defende que as políticas educacionais não devem ser compreendidas apenas como documentos normativos, mas como processos dinâmicos, atravessados por relações de poder, interesses divergentes e condicionantes socioeconômicos.

Na formulação dessas políticas, atuam o Estado, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, instituições privadas e pesquisadores da área educacional. Ball (2008) enfatiza que as políticas são produto de negociações entre grupos que disputam a definição das diretrizes para a educação, de modo que identificar quem elabora, regulamenta e implementa essas políticas é fundamental para analisar seus efeitos na gestão escolar e nas práticas pedagógicas.

Mainardes (2006) contribui para esse debate ao sistematizar o Ciclo de Políticas em três momentos inter-relacionados: formulação, implementação e avaliação. A formulação envolve a definição de objetivos e diretrizes; a implementação diz respeito à tradução dessas diretrizes em práticas concretas nos sistemas de

ensino e nas escolas; e a avaliação permite analisar a efetividade das políticas, produzindo informações que podem retroalimentar o processo e gerar ajustes.

No contexto brasileiro, esses movimentos se materializam tanto em marcos nacionais – como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) – quanto em normativas locais. No caso de Aracaju, a Lei Complementar nº 166/2018, que organiza o sistema municipal de ensino e define atribuições de cargos na gestão escolar, constitui um elemento central para compreender como as políticas são apropriadas na rede e como configuram a função do CP.

A distância entre o que é prescrito nas políticas e o que ocorre no cotidiano das escolas é um ponto recorrente na literatura. Ball (2008, 2014) argumenta que as políticas não são aplicadas de maneira linear: elas são reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos que as implementam, a partir de suas condições concretas de trabalho, de suas crenças e de projetos coletivos ou individuais. No espaço da escola, essa tradução envolve coordenadores pedagógicos, gestores, professores, estudantes e famílias, que negociam, adaptam ou resistem às prescrições.

Nesse sentido, compreender as políticas educacionais como fenômenos contextuais e disputados permite uma análise crítica sobre seu impacto na gestão escolar e na prática pedagógica. Para esta pesquisa, interessa particularmente como tais políticas chegam às escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede municipal de Aracaju, como são lidas e operacionalizadas pelos coordenadores pedagógicos e de que forma se relacionam com as demandas de alfabetização, letramento e consolidação da escolarização básica.

2.2 Coordenador Pedagógico: Legislação e Políticas Públicas

A trajetória histórica da função de coordenação pedagógica no Brasil está intimamente relacionada à constituição do sistema escolar moderno e às reformas educacionais empreendidas ao longo do século XX. No período da supervisão escolar, consolidada pelo Parecer CFE nº 252/69 e pela Lei nº 5.692/71, a ênfase recaía sobre o controle do trabalho docente e o cumprimento de programas oficiais. Com as mudanças do campo educacional, especialmente a partir da década de 1990, a função é ressignificada e passa a ser designada como coordenação pedagógica, vinculada à

formação docente, ao acompanhamento das práticas pedagógicas e à articulação do projeto político-pedagógico.

Ball (2008) chama atenção para o modo como as políticas produzem “tipos de sujeito” ao definirem funções, competências e atribuições. No caso do CP, as políticas educacionais e a legislação municipal criam expectativas sobre “o que compete a esse profissional fazer” e quais resultados deve entregar, o que se relaciona com o debate sobre desvio de função e sobrecarga.

Lück (2015) entende a coordenação pedagógica como função central da gestão pedagógica, voltada à garantia da qualidade do ensino, ao acompanhamento do trabalho docente e à mediação das relações entre planejamento, execução e avaliação. Libâneo (2018) organiza as atribuições do CP em três dimensões: educativa, integradora e inovadora. Na dimensão educativa, destaca-se a formação continuada e o apoio às práticas de sala de aula; na integradora, a articulação entre equipe gestora, docentes, estudantes e famílias; e na inovadora, o incentivo à experimentação de metodologias e projetos que respondam aos desafios contemporâneos.

Entretanto, pesquisas recentes evidenciam que, no cotidiano das redes públicas, o CP vivencia um cenário marcado por exigências administrativas, burocratização e responsabilização por resultados, o que frequentemente o afasta de sua função formadora (Menezes & Sedano, 2022; Santana & Martins, 2020; Monteiro, 2021). É nesse tensionamento entre o prescrito e o vivido que se insere esta pesquisa, buscando compreender como a função do CP se realiza, se amplia ou se desvia, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se concentram os processos de alfabetização e letramento.

Ao considerar a educação como resposta à finitude humana, Paulo Freire (2019) lembra que o ser humano é um “ser inacabado” em permanente processo de formação. Essa concepção implica uma função do CP que vai além do controle de rotinas: trata-se de favorecer processos coletivos de reflexão, diálogo e construção do saber, em sintonia com a perspectiva problematizadora e emancipatória da educação.

2.3 Pesquisas Brasileiras: Entre Teses e Dissertações

Esta seção apresenta o referencial teórico da pesquisa, construído a partir de uma revisão de literatura que reúne contribuições fundamentais para compreender o objeto investigado. A revisão de literatura constitui etapa indispensável para qualquer investigação científica, pois permite identificar avanços, lacunas e tendências no campo estudado, fornecendo subsídios para a formulação de novas análises (Gil, 2022).

Para este estudo, foram consultadas produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como em bases indexadas como Google Acadêmico e SciELO. O recorte temporal compreende o período de 2020 a 2024, priorizando autores e pesquisas alinhados às discussões sobre gestão educacional, atuação do coordenador pedagógico, políticas públicas e processos de formação docente. Entre os teóricos de maior expressão nesse debate, destacam-se Mainardes, Libâneo e Lück, cujas contribuições auxiliam na compreensão dos fenômenos analisados.

A consulta às teses e dissertações da CAPES foi particularmente relevante, pois essa base reúne um acervo robusto de produções acadêmicas reconhecidas pelo rigor metodológico e pela diversidade temática. A partir desse levantamento, foi possível identificar tendências recentes, compreender abordagens emergentes e situar a presente pesquisa no cenário contemporâneo das discussões educacionais (Martins & Theóphilo, 2016).

As palavras-chave empregadas dirigiram-se a expressões como “sobrecarga do coordenador pedagógico”, “atribuições do coordenador pedagógico”, “gestão educacional”, “políticas públicas educacionais”, “formação continuada” e “coordenação pedagógica”, o que possibilitou um refinamento das buscas e a identificação de pesquisas diretamente relacionadas à temática investigada. Os critérios de exclusão abrangeram estudos sem relação direta com o tema, duplicados, publicados há mais de cinco anos ou sem revisão por pares (Gil, 2019; Sampaio & Mancini, 2020).

No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram localizadas 13 pesquisas relacionadas à temática da coordenação pedagógica. Para garantir a pertinência dos estudos analisados, foram definidos critérios de inclusão alinhados ao objeto desta investigação, contemplando produções que abordassem: (a) a rotina e a sobrecarga dos coordenadores pedagógicos, (b)

aspectos da gestão educacional, e (c) discussões ligadas às políticas públicas educacionais.

Após a leitura dos resumos e análise dos conteúdos, verificou-se que 6 trabalhos não atenderam aos critérios estabelecidos, seja por não apresentarem relação direta com a temática, por abordarem recortes distantes do foco da pesquisa ou por não trazerem contribuições significativas para a compreensão do problema investigado.

Dessa forma, 7 pesquisas foram selecionadas para compor a revisão, por apresentarem aderência temática, relevância teórica e profundidade metodológica, oferecendo elementos consistentes para o embasamento da discussão proposta nesta dissertação. As produções incluídas permitiram compreender diferentes perspectivas sobre o papel, os desafios e as condições de trabalho do coordenador pedagógico no contexto da educação básica, bem como evidenciaram lacunas na literatura recente sobre o tema.

A seguir, apresenta-se o quadro 3, que sintetiza os dados referentes às pesquisas localizadas, seus critérios de inclusão e o resultado final da seleção realizada.

Quadro 4 - Síntese das teses e dissertações selecionadas

Autor(a)	Ano	Título	Tipo	Instituição	Crítérios de inclusão	Resultados
Santos	2024	Gestão democrática da educação pública: contradições, desafios e perspectivas (2016–2022).	Dissertação	PUC Goiás	Gestão democrática / Políticas públicas	Identificou desafios e contradições na gestão democrática em contexto neoliberal.

ordeiro	2024	A atuação da coordenação pedagógica na constituição identitária do professor por meio da formação continuada.	Dissertação	PUC-SP	Formação docente / Identidade profissional / Coordenação pedagógica	Formação continuada contribui para identidade docente; relevância do diálogo e pertencimento institucional.
Silva	2024	Planejamento Estratégico Situacional em uma instituição de ensino: limites e possibilidades.	Dissertação	UNESP	Gestão educacional	PES revela limites estruturais e participação limitada dos atores sociais.
Araújo	2023	Elaboração de políticas públicas para a educação no Piauí.	Dissertação	PUC-SP	Políticas educacionais	Apontou impactos das políticas públicas na ampliação das oportunidades educacionais.
De Carvalho	2022	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo: perspectiva histórico-cultural.	Dissertação	UFPA	Coordenação pedagógica / Formação continuada	Ação formativa da coordenadora, baseada em Vigotski, favorece o desenvolvimento integral; fragilidades teóricas identificadas.
Rabelo	2021	O coordenador pedagógico como formador de professores.	Dissertação	UFF	Formação em serviço / Coordenação pedagógica	Coordenador como articulador de aprendizagens; importância de formações conectadas ao cotidiano docente.

Lima	2020	Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função.	Tese	UNEB	Coordenação pedagógica	Possibilidade de ressignificação da função diante da Sociedade do Conhecimento.
------	------	---	------	------	------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A atuação do coordenador pedagógico como formador de professores tem sido objeto de estudos recentes, dada sua relevância na promoção de práticas pedagógicas mais reflexivas e efetivas. A dissertação de Amanda Oliveira Rabelo (2021), defendida na Universidade Federal Fluminense, investigou as experiências de formação continuada em serviço desenvolvidas pela coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Itaperuna (Rabelo, 2021).

Os resultados evidenciam que o coordenador pedagógico ocupa um papel estratégico na mediação dos saberes docentes, atuando não apenas como gestor pedagógico, mas como articulador de espaços formativos que promovem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A autora aponta que as formações mais eficazes são aquelas que se conectam diretamente com o cotidiano escolar, respeitando as especificidades do contexto, os desafios da sala de aula e as experiências dos docentes (Rabelo, 2021),

No entanto, o estudo supracitado também evidencia dificuldades, como a sobrecarga de tarefas administrativas atribuídas ao coordenador e a escassez de tempo para planejamento de ações formativas mais aprofundadas. Já a dissertação de Ana Aparecida Antunes Cordeiro (2024), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abordou a atuação da coordenação pedagógica na constituição identitária do professor em uma instituição confessional.

O trabalho destaca que a formação continuada promovida pela coordenação pedagógica pode ser um instrumento potente para o fortalecimento da identidade profissional docente, desde que baseada em escuta, diálogo e reflexão coletiva. A pesquisa revela que a formação continuada, quando alinhada a uma proposta institucional clara e ao reconhecimento da subjetividade dos professores, contribui significativamente para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de um sentido de pertencimento à escola (Cordeiro, 2024).

Os dados coletados indicam que práticas formativas com foco no desenvolvimento humano e na valorização das trajetórias docentes são mais eficazes do que aquelas pautadas apenas em transmissões de conteúdos normativos ou tecnicistas. Ambos os estudos convergem ao destacar a importância da atuação do coordenador pedagógico como agente formador dentro do ambiente escolar, reforçando a necessidade de políticas públicas e institucionais que garantam condições adequadas para que esse profissional exerça sua função com autonomia, tempo e respaldo teórico-metodológico (Cordeiro, 2024).

Além disso, ressaltam que a formação continuada precisa estar enraizada nas práticas escolares e voltada ao fortalecimento da identidade e da autonomia profissional dos professores, para que produza efeitos significativos na qualidade da educação ofertada. A gestão educacional e as políticas públicas têm sido objeto de análise em diversas pesquisas recentes, destacando-se estudos relevantes que exploram diferentes aspectos dessa temática.

Silva (2024), em sua dissertação defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), analisa a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista por meio do Planejamento Estratégico Situacional de Carlos Matus. O estudo evidencia que, embora haja uma busca pela inovação, o planejamento adotado mantém tendências tradicionais e reconhece a presença dos atores sociais sem envolvê-los estrategicamente, ressaltando a importância da participação ativa dos sujeitos em todas as etapas do processo educacional.

De forma complementar, Araújo (2023), em sua dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), investiga a formulação de políticas públicas para a educação no estado do Piauí e os impactos das oportunidades educacionais decorrentes dessas políticas. A pesquisa demonstra que, mesmo diante de condições socioeconômicas adversas, é possível promover avanços educativos por meio da democratização da gestão educacional, evidenciando a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento qualitativo da educação.

Rodrigues (2021), em sua dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), realiza um levantamento bibliográfico sobre a gestão democrática na educação pública entre 2016 e 2022, identificando os principais desafios e contradições enfrentados pelos gestores escolares. O estudo aponta que a implementação da gestão democrática esbarra em barreiras

ideológicas, econômicas, políticas, estruturais e culturais, especialmente em um contexto marcado por políticas neoliberais.

Por fim, Lima (2020) apresenta um panorama sobre a ação efetiva do coordenador pedagógico na escola. O estudo revela que, é possível ressignificar a prática do Coordenador Pedagógico considerando as transformações e probabilidades de mudanças na relação Educação e Trabalho, com o advento da Sociedade do Conhecimento. Assim, essas investigações, embora distintas, convergem na necessidade de fortalecer a participação dos atores envolvidos, democratizar a gestão e articular políticas públicas que considerem os contextos socioeconômicos e culturais para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Complementando essa perspectiva, a dissertação de Carvalho (2022), da Universidade Federal do Pará, investigou como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sob uma abordagem histórico-cultural. A pesquisa revelou que os processos formativos propostos pela coordenadora são fortemente influenciados por sua trajetória pessoal e profissional, o que demonstra a centralidade da subjetividade na construção das práticas formativas.

No entanto, a autora também identificou que, apesar das contribuições dessas ações para a prática docente, muitas delas carecem de fundamentação teórica consistente, o que evidencia uma fragilidade na articulação entre teoria e prática. O estudo conclui que o fortalecimento da função formativa do coordenador pedagógico depende da sistematização e da qualificação dos processos de formação continuada, a partir de referenciais teóricos sólidos e práticas compartilhadas no coletivo escolar (CARVALHO, 2022).

Fazendo alusão a esse contexto, Menezes e Sedano (2022) publicaram um artigo na revista Debates em Educação, no qual analisaram as condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos no ensino médio. As autoras destacam que, embora a principal atribuição desses profissionais seja a formação continuada dos docentes, eles acabam assumindo múltiplas tarefas administrativas e burocráticas que não estão diretamente relacionadas à sua função pedagógica.

Essa sobrecarga dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo e formativo com o corpo docente. As autoras defendem a necessidade de uma maior valorização e reconhecimento do papel do coordenador pedagógico, bem como a

urgente reorganização das condições estruturais e institucionais para que possam exercer plenamente suas atribuições no espaço escolar.

Portanto, as três produções analisadas convergem ao evidenciar a centralidade do coordenador pedagógico na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, mas também denunciam os obstáculos que limitam a eficácia de sua atuação, como a falta de tempo, o acúmulo de tarefas e a ausência de políticas formativas mais eficazes. O reconhecimento desses aspectos é fundamental para o desenvolvimento de estratégias institucionais que fortaleçam a identidade profissional dos coordenadores e promovam sua atuação como agentes formadores dentro da escola.

A visão crítica sobre gestão e prática pedagógica é fundamental para entender o papel da gestão educacional e do Coordenador Pedagógico (CP) na atualidade. De acordo com Libâneo (2018), a gestão educacional deve ser entendida como um processo contínuo de planejamento, organização e avaliação, que visa à melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, ele alerta que muitas vezes a gestão escolar é vista de forma tecnocrática, com foco excessivo em processos administrativos e negligenciando a participação ativa de todos os envolvidos, como professores, alunos e comunidade escolar. Para Libâneo (2018), a gestão democrática deve ser o modelo a ser seguido, proporcionando um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo, onde a autonomia dos docentes e o desenvolvimento de uma pedagogia crítica sejam priorizados.

Por outro lado, a prática pedagógica, que envolve o trabalho diário do CP, também necessita de uma abordagem crítica, conforme ressaltado por Tardif (2014). O autor enfatiza que a formação dos educadores deve ir além da aquisição de técnicas e métodos pedagógicos; ela deve incluir uma reflexão profunda sobre a própria prática docente.

Essa reflexão crítica é essencial para que os educadores, incluindo o CP, possam enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional, muitas vezes marcada pela desigualdade social e pelas limitações de recursos. A prática pedagógica, quando mediada pela reflexão crítica, transforma-se em um instrumento de conscientização e de construção coletiva, essencial para a formação de uma educação mais justa e equitativa.

A gestão pedagógica também é vista por Saviani (2019) como uma instância

de organização do trabalho educativo, onde as práticas pedagógicas devem estar alinhadas com as necessidades sociais e com a realidade dos alunos. No entanto, ele alerta para o risco de uma gestão desarticulada, que trata as questões pedagógicas de maneira separada das necessidades estruturais da escola.

Para Saviani (2019), a gestão educacional deve ser pensada de forma integrada, considerando as condições materiais, o currículo, as metodologias de ensino e as relações interpessoais. O CP, nesse contexto, desempenha um papel central na articulação desses diferentes aspectos, sendo o mediador entre a proposta pedagógica da escola e as demandas práticas do cotidiano. Além disso, a visão crítica sobre a prática pedagógica e a gestão escolar também é enriquecida pelos estudos de Freire (2020), que defende uma educação pautada na emancipação dos sujeitos, por meio de uma pedagogia dialógica e problematizadora.

Para Freire (2020), o papel do educador, incluindo o CP, não se limita à transmissão de conhecimentos; ele deve atuar como facilitador do processo de construção do saber, incentivando a participação ativa dos alunos e criando um ambiente de aprendizagem que favoreça o pensamento crítico e a reflexão. Essa abordagem crítica é essencial para que a gestão escolar se torne um verdadeiro agente de transformação social, onde a escola não apenas ensina, mas também questiona, reflete e busca soluções para as desigualdades presentes na sociedade.

Portanto, a visão crítica sobre gestão e prática pedagógica, conforme apontada pelos autores citados, exige uma abordagem mais ampla e reflexiva, que transcende a burocracia administrativa e busca a construção de um modelo educacional mais democrático, inclusivo e transformador. O Coordenador Pedagógico, como mediador desse processo, deve estar consciente de seu papel central na promoção de uma educação que vá além da simples instrução, mas que seja capaz de contribuir para a emancipação dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além das abordagens já mencionadas, outros estudiosos oferecem uma perspectiva importante sobre a crítica à gestão e prática pedagógica, trazendo contribuições fundamentais para o entendimento da complexidade desse campo. Para Gatti (2015), a gestão pedagógica é, antes de mais nada, uma gestão de relações. Ela precisa estar atenta às dinâmicas interativas entre professores, alunos, comunidade e gestores, pois essas relações são a base do

desenvolvimento de um ambiente educacional que seja realmente transformador.

Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser entendida como uma ação isolada do coordenador, mas como um processo coletivo que envolve constantemente a reflexão e o diálogo entre todos os atores da escola. Gatti (2015) destaca a importância de uma gestão que, além de eficiente, seja empática e sensível às necessidades dos envolvidos no processo educacional.

Outro autor que contribuiu significativamente para essa discussão é Nóvoa (2017), que aborda a questão da formação docente e da prática pedagógica a partir de uma perspectiva mais humanista e menos tecnocrática. Segundo o autor, a educação não pode ser reduzida a uma mera transmissão de conteúdos ou à aplicação de métodos técnicos.

A prática pedagógica deve ser vista como um espaço de construção conjunta do saber, onde o educador e o educando se encontram em um processo de aprendizagem contínuo. A gestão pedagógica, portanto, deve ser construída a partir da valorização da experiência do professor e da reflexão sobre as suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o papel do CP é crucial, pois ele deve promover um ambiente que favoreça esse tipo de interação entre os educadores, propiciando o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Em um viés mais filosófico, Perrenoud (2000) reflete sobre as competências que os educadores precisam desenvolver para lidar com os desafios contemporâneos da educação. Para ele, a gestão pedagógica não deve ser vista como um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas como uma capacidade de compreender e agir de forma crítica diante das questões educacionais que surgem no cotidiano da escola.

O CP, nesse contexto, deve atuar como um facilitador desse processo, ajudando a criar condições para que os professores possam exercer sua prática de forma reflexiva e autônoma. A gestão escolar deve permitir que os professores se vejam como protagonistas de seu processo de formação e, ao mesmo tempo, como agentes ativos na construção de uma educação mais democrática e participativa.

Além disso, uma contribuição relevante para a reflexão crítica sobre a gestão pedagógica vem de Lück (2009), que afirma que a gestão escolar deve estar sempre atenta às mudanças da sociedade e à realidade das escolas. A escritora critica a visão tecnicista que muitas vezes é atribuída à gestão educacional e propõe

um modelo mais flexível e dinâmico, que leve em consideração as peculiaridades de cada instituição e as necessidades de seus sujeitos. Nesse sentido, o CP deve ser capaz de atuar de maneira adaptativa, ajustando suas ações e decisões à realidade da escola e promovendo um ambiente de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, desafiador e inclusivo.

Esses autores, com suas diferentes abordagens, ajudam a reforçar a ideia de que a gestão pedagógica e a prática pedagógica devem ser entendidas como processos dinâmicos e em constante construção. A gestão escolar não pode ser vista apenas como uma administração burocrática, mas como uma prática educativa que deve englobar a construção de relações, a reflexão contínua e a busca por melhorias na qualidade da educação.

O CP, portanto, tem um papel crucial nesse processo, atuando como um facilitador da aprendizagem e da reflexão sobre as práticas pedagógicas, garantindo que o processo educacional seja sempre renovado e adaptado às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

2.4 Mapeamento e seleção de artigos científicos relevantes

A SCIELO foi selecionada por ser uma biblioteca digital de acesso aberto, com publicações revisadas por pares e voltada para o contexto latino-americano, foi utilizada para a obtenção de artigos científicos de alta qualidade e atualizados, contribuindo para a inclusão de discussões relevantes sobre a gestão escolar e a atuação do coordenador pedagógico (Pizzani & Oliveira, 2021). Por fim, o Google Acadêmico foi utilizado para ampliar a busca, fornecendo acesso a uma diversidade de estudos recentes publicados em periódicos científicos de alto impacto (Oliveira & Silva, 2022).

Para a busca, foram definidas as seguintes palavras-chave: "coordenador pedagógico", "educação", "desafios" e "responsabilidades". Os critérios de inclusão e exclusão dos artigos seguiram os mesmos parâmetros para as teses e dissertações. Os artigos acadêmicos representam uma fonte fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois oferecem um acesso atualizado e rigoroso às discussões teóricas e empíricas mais recentes sobre o tema investigado.

Diferentemente de outras fontes, os artigos passam por processos criteriosos de avaliação por pares, o que assegura a qualidade, a confiabilidade e

a relevância das informações apresentadas. Além disso, os artigos acadêmicos possibilitam a análise de diferentes perspectivas e abordagens metodológicas, enriquecendo o embasamento teórico e ampliando a compreensão sobre as práticas e desafios enfrentados na área de estudo.

Dessa forma, a incorporação de artigos científicos publicados entre 2020 e 2024 contribui para fundamentar a pesquisa em conhecimentos consolidados, identificar lacunas ainda não exploradas e situar os resultados obtidos em um contexto mais amplo, fortalecendo a validade e a contribuição científica do trabalho. A partir da análise desses trabalhos, foram selecionados artigos considerados basilares para as discussões deste estudo.

A revisão de literatura possibilitou a identificação e categorização dos principais textos sobre o tema, organizados em três eixos centrais: (i) O papel do coordenador pedagógico na gestão escolar, com dois artigos analisados; (ii) As funções administrativas e burocráticas, abordadas em dez estudos; e (iii) A sobrecarga de trabalho dos coordenadores pedagógicos, discutida em quatro publicações.

No Quadro 4, são apresentados os artigos consultados, classificados por categoria, autores e ano de publicação. A partir dessa sistematização, a próxima seção detalha as contribuições teóricas e metodológicas identificadas na literatura, analisando suas implicações para a pesquisa em questão.

Quadro 5 - Síntese dos artigos selecionados

Autor(es)	Ano	Título	Periódico	Instituição	Resultados / Principais Conclusões
Andrade <i>et al.</i>	2022	A atuação do coordenador pedagógico na promoção da interdisciplinaridade escolar.	Revista Online de Política e Gestão Educacional (UNESP)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	A revisão bibliográfica e a análise documental indicam que a coordenação pedagógica exerce papel decisivo na transição de modelos tradicionais de planejamento para propostas interdisciplinares, fortalecendo práticas integradas no trabalho docente.

Gracioli; Silva,	2022	O papel do coordenador pedagógico na educação básica.	Nucleus	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL-Ituverava)	Conclui que a atuação do coordenador pedagógico é fundamental para a qualidade do ensino, funcionando como pilar para o desenvolvimento coletivo e democrático. Destaca a importância do diálogo, acolhimento, participação e reflexão crítica sobre a prática formativa.
Verdelho; Rossi,	2020	A importância do coordenador pedagógico nas ações articuladas da escola.	Revista Saberes Docentes	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CECIERJ)	Evidencia que o coordenador pedagógico atua como mediador das ações escolares, reduzindo desafios enfrentados pelos diversos segmentos da instituição e promovendo articulação entre docentes e gestão.
Casagrande	2020	O papel do coordenador pedagógico na escola: a formação em contexto e a busca por uma epistemologia da prática.	Revista Caderno Marista de Educação	Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição	Demonstra que a interação qualificada entre coordenador e professores favorece a reflexão sobre a prática pedagógica e contribui para a construção de uma epistemologia da prática no âmbito da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os estudos recentes publicados entre 2020 a 2024 revelam a crescente valorização do coordenador pedagógico como peça-chave na articulação do processo educativo nas escolas brasileiras. Diversos autores abordam a complexidade de suas funções, os desafios enfrentados e a importância de sua atuação na promoção da formação continuada dos professores, na articulação pedagógica e no fortalecimento da prática interdisciplinar.

O artigo de Andrade, Nunes e Santos (2022), por exemplo, discute a atuação do coordenador pedagógico na promoção da interdisciplinaridade escolar. Os autores argumentam que a prática pedagógica ainda é muito fragmentada e que a função do coordenador é essencial na mediação de ações que favoreçam a articulação entre os componentes curriculares.

O coordenador, nesse contexto, não atua isoladamente, mas em colaboração com os professores, promovendo espaços formativos que valorizam a coletividade e o diálogo entre saberes. Esse trabalho mostra como a prática inter/transdisciplinar depende da mediação eficaz desse profissional, alinhando-se a autores como Perrenoud (2000), que defendem a centralidade da coordenação no desenvolvimento profissional docente.

No mesmo sentido, Casagrande (2020) contribui ao refletir sobre o papel do coordenador como um articulador da formação em contexto. A autora destaca que esse profissional deve promover espaços de escuta e reflexão, sendo responsável por fomentar a construção da professoralidade, ou seja, da identidade profissional docente. Casagrande (2020) ressalta a importância da epistemologia da prática como forma de compreender e transformar as ações educativas cotidianas.

Essa autora se apoia em Alarcão (1996) ao afirmar que a prática reflexiva é essencial para o desenvolvimento profissional e que o coordenador deve funcionar como ponte entre teoria e prática, favorecendo a formação situada. Os dados evidenciam que, embora o coordenador pedagógico seja reconhecido como mediador da formação docente, enfrenta limitações estruturais e resistências internas, como a sobrecarga de tarefas administrativas e a falta de tempo para planejar ações pedagógicas efetivas. Os autores sugerem que o fortalecimento da formação inicial e continuada do coordenador, bem como o reconhecimento institucional de sua função, são fundamentais para garantir um trabalho pedagógico significativo.

Essa constatação reforça a ideia de Nóvoa (2017) de que o trabalho docente e sua coordenação precisam ser repensados a partir da escola como espaço formativo. O artigo de Gracioli e Silva (2020) também analisa o papel do coordenador pedagógico na educação básica. A partir de entrevistas com coordenadoras atuantes, as autoras destacam que esse profissional é percebido como um pilar para a construção de uma escola democrática e dialógica.

As coordenadoras reconhecem sua função como formadoras de professores, mediando saberes e promovendo o desenvolvimento coletivo por meio de práticas colaborativas e reflexivas. O estudo evidencia que os desafios enfrentados no cotidiano escolar, longe de serem obstáculos, são vistos como oportunidades de crescimento profissional, o que dialoga com as concepções de Freire (1996) sobre a educação enquanto prática de liberdade e transformação.

Por fim, Verdelho e Rossi (2020) discutem a importância do coordenador pedagógico nas ações articuladas da escola. Para as autoras, a presença do coordenador no cotidiano escolar é fundamental para garantir a coerência entre os projetos pedagógicos e as práticas docentes. Sua atuação é caracterizada por uma assessoria constante ao trabalho dos professores, promovendo a atualização profissional e oferecendo suporte por meio de reuniões, planejamentos e formações internas. O estudo enfatiza que o coordenador pedagógico precisa ser um profissional estrategista, capaz de articular diferentes demandas e promover a unidade pedagógica da escola.

Dessa forma, os estudos analisados reforçam a relevância do coordenador pedagógico como elemento central na construção de uma escola democrática, reflexiva e comprometida com a formação continuada dos docentes. Embora os desafios apontados – como a sobrecarga de tarefas e a falta de reconhecimento institucional – ainda estejam presentes, os autores convergem quanto à importância da qualificação e valorização desse profissional para o fortalecimento do processo educativo.

Ao aprofundarmos a discussão sobre os estudos analisados, percebe-se que, embora cada um aborda realidades e enfoques específicos, todos convergem em um ponto central: o coordenador pedagógico é um agente indispensável na promoção de uma educação de qualidade, democrática e reflexiva. A atuação desse profissional vai muito além da mera supervisão de atividades escolares ou da organização de reuniões pedagógicas. Trata-se de um trabalho articulador, formativo e político, que exige sensibilidade, preparo técnico e, sobretudo, compromisso com a transformação educativa.

Autores como Andrade, Nunes e Santos (2022) e Verdelho e Rossi (2020) enfatizam a capacidade do coordenador pedagógico de mediar saberes, construir pontes entre os diversos campos do conhecimento e promover a interdisciplinaridade como uma prática pedagógica real e não apenas como um ideal curricular. Essa mediação, segundo os autores, contribui diretamente para a ressignificação das práticas docentes, possibilitando que os professores assumam posturas mais investigativas, autônomas e colaborativas. Isso remete às ideias de

Perrenoud (2002), ao tratar da importância do coordenador na construção das competências docentes por meio de experiências formativas contextualizadas. Por sua vez, Casagrande (2020) propõe uma reflexão mais filosófica e

epistemológica, ao afirmar que o coordenador pedagógico deve atuar como incentivador da epistemologia da prática. Isso significa que ele precisa promover espaços em que o professor reflita criticamente sobre sua própria atuação, revendo conceitos, metodologias e objetivos, e, assim, se transforme.

Essa perspectiva dialoga com Alarcão (1996), ao considerar o professor como um “profissional reflexivo”, que aprende continuamente por meio da análise da própria prática. A formação em contexto, nesse cenário, deixa de ser uma obrigação burocrática e passa a ser um processo de reconstrução do saber docente.

Os autores revelam que, mesmo nesse ambiente, os coordenadores são sobrecarregados por demandas burocráticas que enfraquecem sua atuação pedagógica. Esse achado é corroborado por Silva e Oliveira (2023), que em estudo semelhante, alerta para o desvio da função original desses profissionais, que acabam assumindo tarefas administrativas em detrimento da formação docente. Tais evidências apontam para a necessidade urgente de redefinir e garantir, por meio de políticas públicas e regulamentações institucionais, o espaço legítimo de atuação do coordenador pedagógico.

O estudo de Gracioli e Silva (2020) também merece destaque por abordar a perspectiva das próprias coordenadoras sobre sua prática. As autoras revelam que, mesmo diante de obstáculos estruturais, essas profissionais enxergam sua função como estratégica na construção de uma escola crítica, participativa e democrática. As autoras se percebem como mediadoras do diálogo, facilitadoras de processos e promotoras de uma cultura de escuta e valorização do coletivo.

Essa abordagem reafirma o papel político-pedagógico do coordenador, como defendido por Freire (1996), para quem a formação não pode estar desvinculada da realidade social, sendo sempre um ato de conscientização e transformação. Concluindo essa seção, podemos afirmar que o coordenador pedagógico é uma figura central no cotidiano escolar, responsável por tecer os fios que unem as práticas pedagógicas aos projetos institucionais, promovendo a formação contínua, o trabalho colaborativo e a construção de uma identidade docente sólida.

Os estudos discutidos evidenciam que sua atuação é fundamental para transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, emancipadora e integrada. No entanto, também demonstram que esse papel ainda encontra

barreiras importantes, como a desvalorização institucional, a sobrecarga de funções e a falta de reconhecimento de sua função formadora. Portanto, é imperativo que políticas educacionais e gestões escolares assumam o compromisso de fortalecer e ressignificar o papel do coordenador pedagógico, garantindo condições objetivas e subjetivas para que ele cumpra sua missão formativa com plenitude e eficácia.

Na prática, o coordenador pedagógico deve garantir a implementação do currículo escolar conforme as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as competências essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2018). No entanto, o desafio está em adaptar essas diretrizes às realidades locais, respeitando as especificidades de cada comunidade escolar.

A formação continuada dos docentes é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico. Estudos indicam que a capacitação permanente dos professores está diretamente relacionada à melhoria do ensino e da aprendizagem (Gatti, 2011). Para isso, o coordenador precisa planejar encontros formativos, promover debates sobre metodologias inovadoras e incentivar práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

Outro aspecto fundamental da mediação realizada pelo coordenador pedagógico é o suporte emocional e motivacional aos professores. O cotidiano escolar é repleto de desafios, como a indisciplina, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos didáticos. Nesse sentido, o coordenador precisa desenvolver uma escuta ativa e promover um ambiente colaborativo, onde os docentes se sintam apoiados e valorizados (Alarcão, 2018).

A gestão de conflitos também faz parte das funções do coordenador pedagógico. Conflitos entre professores, alunos e até mesmo entre famílias e escola são comuns no ambiente educacional. Para lidar com essas situações, o coordenador deve atuar de forma dialógica, buscando soluções que favoreçam o bem-estar coletivo e o aprendizado dos estudantes (Paro, 2016).

A inclusão escolar é outra dimensão importante da atuação do coordenador pedagógico. Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as escolas têm o desafio de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular (Brasil, 2008). O coordenador deve orientar os professores sobre práticas inclusivas e colaborar

na adaptação curricular desses alunos (Mantoan, 2015).

Além da inclusão, a tecnologia educacional tem ganhado espaço nas escolas, e cabe ao coordenador pedagógico mediar o uso desses recursos de forma pedagógica. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de integrar o ensino presencial e remoto, tornando essencial o domínio das ferramentas digitais por parte dos professores e estudantes (Libâneo, 2017).

A mediação do coordenador pedagógico também se estende às avaliações educacionais. A análise de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) permite que a escola avalie seus avanços e desafios no ensino-aprendizagem (Brasil, 2014). O coordenador tem a responsabilidade de interpretar esses dados junto à equipe docente e planejar intervenções pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos.

A interdisciplinaridade é uma abordagem que pode ser fortalecida pelo coordenador pedagógico. Trabalhar de forma integrada entre diferentes áreas do conhecimento possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos (Luck, 2019). Para isso, o coordenador deve incentivar o planejamento coletivo dos professores, fomentando projetos interdisciplinares e metodologias ativas de ensino.

Outro ponto essencial é a parceria entre família e escola. O coordenador pedagógico deve atuar como elo entre esses dois espaços, promovendo reuniões, oficinas e momentos de diálogo para fortalecer a participação dos responsáveis no processo educacional dos alunos (Cury, 2000). Essa relação impacta diretamente o desempenho escolar e o comportamento dos estudantes.

Diante dos desafios contemporâneos, o coordenador pedagógico precisa se reinventar constantemente. O surgimento de novas metodologias, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, exige que ele esteja atualizado para orientar os professores na implementação dessas abordagens (Moran, 2020).

A formação do coordenador pedagógico também deve ser valorizada pelas políticas educacionais. Programas como o Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares (Progestão) têm buscado capacitar profissionais para atuar de forma estratégica na mediação pedagógica e na gestão escolar (Brasil, 2013). A autonomia do coordenador pedagógico é essencial para que ele possa tomar decisões pedagógicas fundamentadas. No entanto, em muitas escolas, essa autonomia é limitada por fatores como burocracia, falta de investimento e ausência

de uma cultura colaborativa (Saviani, 2019).

A articulação entre teoria e prática deve ser uma constante na atuação do coordenador pedagógico. Somente por meio da reflexão crítica e da experimentação de novas estratégias será possível aprimorar o ensino e garantir um aprendizado mais efetivo para os estudantes (Freitag, 2006). Por fim, a atuação do coordenador pedagógico como agente de mediação é indispensável para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e inovadora.

Sua mediação entre os diferentes atores da comunidade escolar contribui para a melhoria do ensino e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Entre as responsabilidades, destacam-se a elaboração de relatórios discentes, a gestão de recursos, o planejamento de eventos escolares, a manutenção de registros acadêmicos e a comunicação com a administração escolar e órgãos educacionais (Santana & Martins, 2020).

No entanto, essas exigências administrativas podem desviar o coordenador pedagógico de suas atividades centrais, como o acompanhamento e suporte aos professores, a observação de aulas e a implementação de estratégias pedagógicas. Monteiro (2021) enfatiza que esse desvio pode comprometer o desenvolvimento e a eficácia dos projetos pedagógicos, impactando diretamente a qualidade do ensino. Além disso, a sobrecarga de tarefas burocráticas pode levar ao esgotamento físico e mental, prejudicando o desempenho e a eficiência desses profissionais (Alves & Placco, 2020).

A gestão do tempo, portanto, emerge como um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos. De acordo com Alves e Placco (2020), o tempo dedicado às atividades administrativas frequentemente supera aquele destinado às funções pedagógicas, gerando um desequilíbrio que compromete o suporte contínuo aos docentes e a organização de reuniões pedagógicas e formações continuadas.

É fundamental considerar a dimensão humana dessa função. O excesso de tarefas burocráticas pode afastar os coordenadores dos professores e estudantes, dificultando a compreensão das dinâmicas escolares e resultando em uma sensação de isolamento e desmotivação (Redalyc, 2021). Para enfrentar esse problema, torna-se essencial delegar tarefas e utilizar tecnologias de gestão escolar, além de implementar políticas que reconheçam a centralidade do papel pedagógico do coordenador (Santana & Martins, 2020).

A formação continuada é indispensável para capacitar os coordenadores pedagógicos a lidarem com as múltiplas demandas de sua função. Monteiro (2021) ressalta que programas de capacitação que abordam técnicas de gestão do tempo e delegação de responsabilidades podem ser altamente benéficos, permitindo um equilíbrio mais adequado entre as funções administrativas e pedagógicas.

A discussão sobre o papel do coordenador pedagógico frequentemente destaca não apenas suas responsabilidades pedagógicas, mas também as crescentes exigências administrativas que podem desviar seu foco de suas atribuições principais. Segundo Santana e Martins (2020), a necessidade de equilibrar tarefas pedagógicas com atividades burocráticas, como a gestão de recursos e a comunicação com a administração escolar, pode comprometer o acompanhamento contínuo dos professores e o suporte pedagógico essencial.

Monteiro (2021) também alerta que essa sobrecarga pode impactar negativamente a implementação de projetos pedagógicos, comprometendo a qualidade do ensino e contribuindo para o esgotamento profissional. Além disso, o tempo despendido nessas tarefas administrativas pode afastar o coordenador de sua atuação direta com docentes e discentes, como destacado por Alves e Placco (2020).

Estudos recentes apontam que a adoção de tecnologias de gestão e a delegação de tarefas são soluções viáveis para enfrentar esses desafios. Ferramentas tecnológicas, como softwares de gestão escolar, podem reduzir significativamente a carga administrativa, automatizando processos e facilitando o monitoramento do desempenho acadêmico e a comunicação com pais e alunos, conforme indicam pesquisas mais atuais (Educação Pública, 2021).

Dessa forma, repensar a organização e a distribuição das responsabilidades dentro da escola, além de capacitar os coordenadores pedagógicos em técnicas de gestão do tempo e delegação de tarefas, pode ser fundamental para minimizar esses desafios. Esse processo permitirá que esses profissionais dediquem mais tempo às suas funções pedagógicas principais, garantindo um suporte mais eficaz aos professores e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Em relação à cultura da performatividade, esta tem sido amplamente debatida no contexto educacional, sobretudo no que se refere ao impacto que exerce sobre a prática dos coordenadores pedagógicos. O conceito, amplamente

discutido por Stephen J. Ball (2024), refere-se ao modo como políticas educacionais voltadas para avaliação e controle influenciam a atuação dos profissionais da educação, gerando um ambiente marcado pela busca incessante por resultados mensuráveis.

No âmbito da coordenação pedagógica, a performatividade se manifesta por meio da exigência de que os coordenadores garantam melhorias constantes nos índices educacionais, independentemente das condições reais das escolas. Isso acaba por transformar a prática pedagógica em um processo mecânico, voltado para atender às demandas externas em detrimento das reais necessidades dos alunos (Ball, 2024).

A responsabilização exacerbada dos coordenadores pedagógicos pelo desempenho dos estudantes impõe uma carga excessiva de trabalho, muitas vezes resultando em sobrecarga e exaustão profissional (Oliveira, 2022). Além disso, essa cultura favorece a adoção de práticas que priorizam resultados imediatos em avaliações externas, em vez de promoverem um ensino significativo e contextualizado. Outro impacto da performatividade na coordenação pedagógica é a padronização das práticas educacionais. Nesse contexto, o coordenador pedagógico passa a ser visto como um gestor de resultados, muitas vezes afastando-se de seu papel original de mediador e formador de professores.

Isso compromete o trabalho colaborativo dentro da escola, uma vez que as interações entre coordenadores e docentes passam a ser pautadas por cobranças e metas quantitativas (Gadotti, 2000). A lógica performativa também influencia o clima escolar, tornando-o mais competitivo e menos colaborativo. Professores e coordenadores, sob pressão para cumprir metas, acabam priorizando o desempenho estatístico em detrimento da formação integral dos estudantes (Freitag, 2006).

Um dos desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos nesse cenário é encontrar um equilíbrio entre atender às exigências das políticas educacionais e manter um compromisso com uma educação crítica e emancipatória. Isso requer um olhar atento para não se deixar capturar completamente pelas métricas e índices (Ball, 2008).

As avaliações externas, amplamente utilizadas para medir a qualidade da educação, são uma das principais ferramentas da cultura da performatividade. Embora possam fornecer indicadores importantes, sua utilização excessiva tem

limitado a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo a complexidade da educação a números e estatísticas (Carvalho, 2022).

Além disso, a performatividade tem sido um fator que contribui para a precarização do trabalho docente. Com a intensificação das exigências por resultados, professores e coordenadores acabam assumindo uma carga horária ampliada e enfrentando altos níveis de estresse (Silva, 2011). A necessidade de cumprir metas também impacta a formação continuada dos professores.

Muitas vezes, as formações organizadas pelos coordenadores pedagógicos são direcionadas para atender às demandas das avaliações externas, deixando de lado aspectos essenciais para o aprimoramento da prática docente. Um reflexo disso é a crescente adoção de práticas pedagógicas voltadas para a “resolução de provas”, em que os conteúdos são ensinados de maneira instrumentalizada.

Apenas para garantir o bom desempenho dos alunos nas avaliações, sem uma preocupação real com a construção do conhecimento. A busca por resultados imediatos e mensuráveis pode levar os coordenadores pedagógicos a adotarem uma postura mais gerencialista, distanciando-se das práticas reflexivas e dialógicas que caracterizam a verdadeira mediação pedagógica (Costa; Almeida, 2022).

Para resistir à lógica da performatividade, é fundamental que os coordenadores pedagógicos busquem estratégias que valorizem a formação crítica dos estudantes e a autonomia docente. Uma dessas estratégias é o fortalecimento da gestão democrática, que permite maior participação da comunidade escolar no planejamento pedagógico (Veiga, 2023).

Outro caminho é investir em espaços de reflexão e diálogo sobre os impactos da performatividade no cotidiano escolar, promovendo formações que incentivem uma visão mais ampla da educação, para além das métricas e avaliações padronizadas (Nóvoa, 2017).

A tecnologia também pode ser uma aliada nesse processo. Ferramentas digitais podem ajudar na organização do trabalho dos coordenadores, reduzindo o tempo gasto com tarefas burocráticas e possibilitando um maior envolvimento com o acompanhamento pedagógico dos docentes (Moran, 2017). Além disso, políticas públicas que valorizem o trabalho do coordenador pedagógico são essenciais para reverter esse quadro.

A ampliação do suporte institucional e a valorização profissional podem contribuir para que esses profissionais desempenhem suas funções de maneira

mais efetiva e alinhada com os princípios da educação de qualidade (Gatti, 2015). A cultura da performatividade, embora amplamente disseminada, não deve ser aceita passivamente. A resistência a esse modelo exige um esforço coletivo de professores, coordenadores e gestores, que precisam se articular para defender uma educação mais humanizada e menos subordinada a lógicas mercadológicas (Freire, 2019).

Em última análise, o papel do coordenador pedagógico deve ser reafirmado como o de um mediador do conhecimento e não apenas um executor de políticas educacionais baseadas em resultados quantitativos. Somente assim será possível garantir um ensino significativo e comprometido com a formação integral dos alunos (Libâneo, 2017).

Dessa forma, a crítica à performatividade na educação não significa a rejeição total da avaliação e do acompanhamento do ensino, mas sim a busca por um modelo mais equilibrado, que leve em consideração tanto os indicadores quantitativos quanto os aspectos qualitativos do processo educativo (Souza; Ferreira, 2012). Por fim, cabe aos coordenadores pedagógicos assumirem um papel ativo na transformação desse cenário, reivindicando melhores condições de trabalho e promovendo práticas que estejam alinhadas com uma visão de educação mais reflexiva e emancipatória

A pesquisa de Vilela e Silva (2022) confirma que, no contexto brasileiro, a transição da supervisão para a coordenação pedagógica trouxe expectativas e responsabilidades que frequentemente não são acompanhadas pelos recursos necessários para sua execução. O acúmulo de tarefas administrativas não apenas cria barreiras para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, mas também afeta a motivação e o desempenho dos educadores.

Além disso, a cultura organizacional e a estrutura das escolas, segundo Rodrigues (2024), desempenham um papel fundamental na definição das responsabilidades do coordenador pedagógico. Estudos indicam que a interseção entre cultura, organização escolar e coordenação pedagógica pode tanto facilitar quanto complicar o trabalho do coordenador. Em instituições com administração centralizada e burocrática, a sobrecarga administrativa tende a ser maior, limitando a capacidade dos coordenadores de supervisionar e apoiar efetivamente os professores.

A revisão de estudos realizada por Santana e Martins (2020) enfatiza que,

embora os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos sejam amplamente reconhecidos, pouco se faz para aliviar essa carga de trabalho. A necessidade de um equilíbrio entre as tarefas administrativas e pedagógicas é frequentemente mencionada, mas as soluções práticas para alcançar esse equilíbrio ainda são insuficientes. A falta de formação específica para lidar com a administração escolar é um dos fatores que contribuem para essa sobrecarga.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas educacionais e a gestão escolar reconheçam a importância de aliviar a carga administrativa dos coordenadores pedagógicos. Medidas como a contratação de pessoal administrativo especializado, a implementação de sistemas de gestão mais eficientes e a formação contínua em administração escolar podem facilitar essa mudança.

Para que o coordenador pedagógico possa desempenhar plenamente seu papel na supervisão e no acompanhamento das aulas, é necessário um ambiente de trabalho que valorize e suporte suas funções. Criar espaços de diálogo e colaboração entre coordenadores, professores e a gestão escolar pode ajudar na identificação de necessidades e na implementação de estratégias que beneficiem a todos.

Além disso, valorizar a formação continuada e disponibilizar recursos adequados são essenciais para o desenvolvimento profissional dos coordenadores e para a melhoria da qualidade do ensino. Uma pesquisa realizada por Silva e Oliveira (2023) destaca que a falta de apoio institucional para o coordenador pedagógico resulta em uma delegação inadequada de tarefas, levando a um gerenciamento ineficiente do tempo.

Os autores argumentam que a carga administrativa excessiva compromete a capacidade dos coordenadores de se envolverem de maneira significativa nas atividades pedagógicas, o que, por sua vez, impacta negativamente a aprendizagem dos alunos. Além disso, um estudo de Costa e Almeida (2022) analisa como a cultura organizacional das escolas pode influenciar o papel do coordenador.

Eles ressaltam que, em ambientes onde a comunicação é limitada e as hierarquias são rígidas, o coordenador frequentemente se vê preso em atividades administrativas que não favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes. A pesquisa sugere que a promoção de uma cultura colaborativa poderia ajudar a

equilibrar as responsabilidades do coordenador, permitindo-lhe dedicar mais tempo à supervisão pedagógica.

Por outro lado, Rodrigues e Silva (2024) apontam que a formação contínua dos coordenadores pedagógicos é essencial para que eles possam gerenciar melhor o tempo entre as atividades administrativas e pedagógicas. Os autores sugerem que programas de capacitação que foquem em habilidades de gestão de tempo e de delegação podem aumentar a eficácia dos coordenadores, permitindo-lhes se concentrar nas práticas pedagógicas e no suporte aos professores.

Adicionalmente, a implementação de tecnologias de gestão escolar tem se mostrado uma alternativa viável para aliviar a carga administrativa. A pesquisa de Ferreira e Lima (2023) indica que o uso de plataformas digitais para gerenciamento de tarefas e comunicação entre professores e coordenadores pode melhorar significativamente a eficiência do trabalho pedagógico. Deste modo, para que os coordenadores se foquem em sua função principal de supervisão e acompanhamento das aulas.

3. COORDENADOR PEDAGÓGICO: ORIGEM E AMPAROS LEGAIS

Nesta seção, aborda-se o surgimento do cargo de supervisor escolar e as transformações legais e institucionais que culminaram na consolidação da função de coordenador pedagógico. Para isso, são discutidos aspectos históricos e marcos legislativos que fundamentam a existência e a relevância desse profissional no contexto educacional brasileiro.

Ao longo das últimas décadas, a educação brasileira passou por mudanças estruturais que refletem as transformações sociais, políticas e econômicas do país. No cerne dessas mudanças estão os profissionais da educação, cuja atuação transcende a mera transmissão de conteúdos, sendo essenciais na mediação e promoção da aprendizagem (Libâneo, 2018). Nesse cenário, destacam-se o supervisor escolar e o coordenador pedagógico, cujas funções evoluíram significativamente, acompanhando as demandas da educação contemporânea.

3.1 Breve Panorama Legal e Histórico: do Supervisor Escolar ao Coordenador Pedagógico

O cargo de supervisor escolar surgiu no contexto da consolidação da estrutura educacional brasileira no início do século XX, período em que o Estado passou a intervir mais diretamente na organização do ensino público. Esse momento foi marcado por uma forte centralização administrativa, em que o papel da escola era essencialmente o de executar normas e conteúdos previamente definidos pelos órgãos centrais do sistema educacional (Saviani, 2008). Nesse modelo, o supervisor escolar era concebido como um agente de controle técnico e administrativo, cujo principal objetivo era assegurar o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, foi determinante para essa configuração, ao estabelecer o Ministério da Educação e Saúde Pública e reorganizar a estrutura do ensino secundário e superior. A supervisão escolar ganhou contornos formais e sistemáticos, vinculando-se diretamente ao controle da qualidade do ensino sob a lógica da padronização e da racionalização (Saviani, 2008; Nascimento, 2010). Nessa

perspectiva, a atuação do supervisor era mais burocrática do que pedagógica, voltada à fiscalização de conteúdos, métodos e condutas.

Com o avanço do ideário desenvolvimentista e a crescente valorização do planejamento técnico durante o regime militar (1964-1985), o papel do supervisor escolar foi ainda mais estreitado na função de executor das políticas educacionais autoritárias do Estado. Nesse período, a educação foi concebida como instrumento de manutenção da ordem e da segurança nacional, e os supervisores escolares passaram a atuar como fiscalizadores do comportamento docente e da implementação das diretrizes curriculares impostas pelo governo federal (Freitag, 2006; Cury, 2000).

A pedagogia tecnicista, predominante na época, privilegiava a eficiência, a produtividade e a obediência às normas, relegando a segundo plano a dimensão crítica, reflexiva e formativa da prática pedagógica. A década de 1980 marca uma inflexão importante na história da educação brasileira. Com o processo de redemocratização e a mobilização de movimentos sociais por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, começa-se a questionar o modelo autoritário de gestão educacional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou um novo paradigma, baseado na gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Esse princípio, previsto no artigo 206, inciso VI, impulsionou uma série de mudanças nas concepções e práticas de gestão escolar, incluindo a redefinição das atribuições dos profissionais da educação.

Nesse novo cenário, o supervisor escolar deixa de ser entendido como mero fiscalizador para assumir funções mais próximas da mediação pedagógica, do acompanhamento docente e do apoio à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. A emergência do coordenador pedagógico, nesse contexto, expressa essa transição paradigmática, sinalizando uma nova visão de educação comprometida com a autonomia, a participação e a formação continuada dos sujeitos escolares (Veiga, 2023; Libâneo, 2018; Placco & Almeida, 2012).

A transformação da supervisão escolar e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico não ocorreram de forma linear ou homogênea. Trata-se de um processo ainda em curso, marcado por tensões, disputas e contradições entre diferentes concepções de educação e de gestão. Enquanto em muitos contextos escolares o coordenador pedagógico já atua como articulador do trabalho coletivo e

formador de professores, em outros sua função ainda é confundida com a de gestor administrativo ou disciplinar, refletindo a permanência de elementos da lógica tecnicista (Almeida, 2010; Gatti, 2011).

3.1.1 A emergência do Coordenador Pedagógico

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, constituiu-se como divisor de águas na organização da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à estruturação das instituições escolares e à definição dos papéis dos profissionais da educação. Essa legislação, ao consagrar princípios como a autonomia pedagógica das escolas, a gestão democrática e a valorização da formação docente, proporcionou a emergência de novos perfis profissionais mais voltados à mediação do processo educativo do que ao simples controle técnico (Brasil, 1996).

Nesse contexto de reconfiguração das funções escolares, o coordenador pedagógico passou a ocupar uma posição estratégica na estrutura organizacional das escolas, assumindo responsabilidades fundamentais relacionadas à articulação do projeto político-pedagógico (PPP), à mediação das relações entre os sujeitos escolares e à promoção da formação continuada dos docentes (Placco; Souza, 2006). Sua atuação passou a ser concebida sob uma lógica colaborativa, voltada para o fortalecimento da identidade pedagógica da escola, da construção coletiva do conhecimento e da reflexão crítica sobre as práticas educativas (Libâneo, 2018).

Diferentemente do supervisor escolar, cujo papel histórico esteve tradicionalmente atrelado à fiscalização e ao cumprimento de normas, o coordenador pedagógico passou a ser compreendido como um agente formador e dinamizador do trabalho pedagógico, atuando junto ao corpo docente como incentivador de práticas inovadoras e promotor do desenvolvimento profissional contínuo (Almeida, 2010).

Essa função ultrapassa a simples operacionalização de tarefas técnicas e administrativas, exigindo uma postura ética, crítica e dialógica, comprometida com a melhoria da qualidade do ensino e com os princípios de equidade e inclusão. Como destaca Castro (2012), o coordenador pedagógico tornou-se o elo entre a gestão escolar e a sala de aula, promovendo a coerência entre o planejamento pedagógico e a prática docente cotidiana. Sua atuação envolve o acompanhamento sistemático dos

processos de ensino e aprendizagem, a escuta atenta dos desafios enfrentados pelos professores, a mediação de conflitos pedagógicos e o estímulo à produção coletiva de soluções que respondam às especificidades do contexto escolar.

Essa mediação exige não apenas domínio técnico, mas sensibilidade política, capacidade analítica e habilidades comunicativas que favoreçam a construção de uma cultura de cooperação e corresponsabilidade. Além disso, o coordenador pedagógico passou a desempenhar um papel relevante na promoção de práticas avaliativas formativas, contribuindo para que a avaliação deixe de ser meramente classificatória e passe a funcionar como instrumento de diagnóstico, reorientação e transformação do fazer pedagógico (Hadji, 2001).

Essa dimensão implica compreender o processo educativo em sua complexidade, respeitando os tempos e ritmos dos alunos e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da escola pública. Assim, o fortalecimento da figura do coordenador pedagógico sinaliza uma mudança paradigmática na concepção de gestão escolar, marcada pela transição de modelos hierárquicos e burocráticos para formas mais horizontais e participativas de organização do trabalho pedagógico.

No entanto, essa transformação ainda enfrenta entraves estruturais e culturais, como a sobreposição de funções, a escassez de tempo para a reflexão coletiva e a ausência de políticas públicas que garantam formação específica e condições adequadas de atuação (Gatti, 2011; Veiga, 2023).

3.1.2 Transição de funções: do supervisor ao coordenador pedagógico

A transição da educação brasileira de um modelo tecnicista e centralizador para uma concepção democrática e dialógica implicou profundas reformulações na organização do trabalho pedagógico e na redefinição dos papéis profissionais dentro da escola. Esse movimento, que ganhou força a partir do final da década de 1980, consolidou-se com os marcos legais da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, os quais passaram a defender a gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Nesse novo paradigma, a figura do coordenador pedagógico emergiu como uma resposta concreta à necessidade de uma mediação pedagógica qualificada,

voltada à articulação entre os diferentes sujeitos escolares e à promoção de práticas educativas contextualizadas e reflexivas (Imbernón, 2011). Deixando para trás a função meramente burocrática ou corretiva que, por muito tempo, marcou o papel do supervisor escolar, o coordenador passou a desempenhar uma função formadora e articuladora, atuando como liderança pedagógica capaz de promover o desenvolvimento profissional docente e a consolidação do projeto político-pedagógico da escola.

As políticas públicas implementadas nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos a partir de 1997, e os Planos Nacionais de Educação (PNE), especialmente a versão de 2014, reafirmaram a centralidade do coordenador pedagógico no processo de concretização das políticas curriculares e na indução de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas (Brasil, 1997; Brasil, 2014). Essas políticas reforçaram a importância da atuação do coordenador como mediador da formação continuada dos professores, articulador dos conteúdos escolares com as realidades locais e promotor de práticas avaliativas formativas e coletivas.

A formação inicial dos profissionais da educação também passou por mudanças importantes. Os cursos de Pedagogia deixaram de focar exclusivamente na docência para integrar, de forma mais robusta, a formação para funções de gestão pedagógica. Passou-se a considerar, como competências fundamentais para a coordenação pedagógica, a liderança dialógica, a escuta ativa, o planejamento participativo e a capacidade de mobilização do coletivo escolar (Libâneo, 2018; Placco; Almeida, 2012).

A formação continuada, por sua vez, passou a ser concebida não como atividade eventual, mas como um processo permanente e situado, vinculado às necessidades reais da prática docente e ao cotidiano da escola (Imbernón, 2011). Esse processo requer que o coordenador pedagógico atue como formador dentro da própria instituição, promovendo espaços de reflexão e aprendizagem colaborativa, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com a transformação social.

Figura 4 - Linha do tempo



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

3.1.3 Trajetória e Centralidade do Coordenador Pedagógico no município de Aracaju

O coordenador pedagógico no sistema municipal de educação de Aracaju/SE está estrategicamente posicionado dentro de sua rede de atividades escolares, particularmente através da mediação entre políticas educacionais, práticas de ensino e processos formativos. A partir das últimas décadas do século 20, durante sucessivas reformas educacionais, um papel semelhante para o coordenador pedagógico surgiu no Brasil, a saber, ser encarregado da responsabilidade de articulação pedagógica, monitoramento curricular e apoio sistemático aos professores (Libâneo, 2021).

Este processo em Aracaju é orientado tanto em nível nacional quanto estadual e desenvolvido gradualmente através de regulamentações locais e programas de formação regulares organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O papel do coordenador pedagógico se fortaleceu no município, especialmente em relação às questões trazidas pela pandemia de COVID-19, desde 2020. Os coordenadores assumiram funções ampliadas nesse sentido, incluindo reorganização curricular, adaptação pedagógica de abordagens de ensino remoto e híbrido, monitoramento da aprendizagem e apoio socioemocional em geral (SEMED ARACAJU, 2021).

Este período chamou a atenção para o papel central da coordenação pedagógica na gestão pedagógica intermediária, quando diretrizes normativas foram traduzidas em realidades práticas do cotidiano escolar. Nos últimos anos, a SEMED de Aracaju tem dedicado recursos a ações de formação específicas para coordenadores pedagógicos, que incluem jornadas pedagógicas, cursos de formação continuada e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em nível institucional (SEMED ARACAJU, 2021).

Estes programas pretendem tornar o coordenador um formador de professores, um articulador curricular e um agente na supervisão dos indicadores educacionais da rede (ARACAJU, 2022). Estes estão de acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe e o Decreto nº 196/2022 que apoia a noção de formação continuada como eixo estruturante que pode valorizar o profissional e a qualidade da educação (Sergipe, 2022).

A Lei Complementar nº 166/2018 do município de Aracaju, ao instituir a gestão democrática da rede municipal de ensino, atribui ao coordenador pedagógico um papel central na organização e no desenvolvimento das práticas educativas. Nos artigos 26 e 29, observa-se que suas funções estão diretamente relacionadas à coordenação do trabalho pedagógico, à implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao acompanhamento das práticas docentes e à articulação entre os diferentes sujeitos da escola, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Além disso, a legislação reforça a responsabilidade do coordenador em planejar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, orientar os professores, promover momentos de formação continuada e garantir a efetivação das diretrizes curriculares, evidenciando um perfil profissional que transita entre a dimensão pedagógica e a dimensão organizacional da escola.

Entretanto, ao analisar essas atribuições à luz dos estudos de Stephen Ball, especialmente no que se refere ao conceito de performatividade, é possível identificar tensões significativas. Para Ball, as políticas educacionais contemporâneas têm intensificado mecanismos de controle, avaliação e responsabilização, transformando o trabalho educativo em um conjunto de metas e resultados mensuráveis. Nesse sentido, embora a legislação municipal atribua ao coordenador pedagógico funções de liderança pedagógica e de mediação formativa, na prática, essas atribuições tendem a ser atravessadas por demandas burocráticas, cumprimento de indicadores e pressão por resultados em avaliações externas. Assim, o coordenador passa a atuar não apenas como articulador do processo educativo, mas também como agente de regulação, responsável por monitorar o desempenho docente e garantir o alcance de metas institucionais.

Dessa forma, evidencia-se que as atribuições previstas na Lei Complementar nº 166/2018, embora fundamentadas no princípio da gestão democrática, coexistem com uma lógica de performatividade que pode ressignificar o papel do coordenador pedagógico. Em vez de se consolidar plenamente como um sujeito formador e reflexivo, esse profissional pode ser tensionado a priorizar ações voltadas ao controle, à eficiência e à prestação de contas, o que impacta diretamente suas práticas e sua autonomia. Tal cenário revela uma contradição entre o discurso da participação e da construção coletiva e as exigências de desempenho impostas pelas políticas educacionais contemporâneas, configurando um campo de disputas que redefine continuamente o trabalho da coordenação pedagógica.

Estudos mais recentes consideraram esse fenômeno em relação ao conceito de performatividade, definido como pressão por resultados, metas e evidências de desempenho que começam a moldar o trabalho educacional (Ball, 2020). No âmbito da coordenação pedagógica, a performatividade se manifesta através das demandas de relatórios, indicadores de monitoramento, alcance de metas de aprendizagem e alinhamento com avaliações externas.

Em Aracaju, essas demandas são ampliadas pela necessidade de responder a indicadores educacionais e políticas de responsabilização, que impactam diretamente a autonomia e a identidade profissional do coordenador pedagógico (SEMED ARACAJU, 2023). Apesar desses desafios, pesquisas têm mostrado que quando existem atribuições mais claras e tempo institucionalizado para formação com apoio da gestão municipal, o coordenador pedagógico torna-se instrumental na melhoria da

prática docente e da cultura de colaboração na escola (Libâneo, 2021; Placco; Souza; Almeida, 2021).

Assim, no município de Aracaju, o coordenador pedagógico é enquadrado como um agente inserido na implementação de políticas educacionais, essa atividade performativa é entendida não apenas para responder a exigências normativas, mas como uma prática situada, relacional e mediadora inserida no cotidiano da escola.

Uma importante contribuição teórica de Stephen J. Ball, ao conceituar a performatividade, forma uma base sólida no campo ao fornecer uma performatividade teórica nas escolas no campo educacional contemporâneo. Para Ball, a performatividade é definida pelo autor como uma tecnologia política que reestrutura a tarefa de ensino e as estruturas de gestão e governança escolar, em termos de metas, indicadores, métricas, notas, classificações e sistemas de avaliação para criar uma cultura de responsabilidade e controle (Ball, 2020).

Aqui, então, o valor do trabalho educacional começa a ser avaliado em termos de seus resultados numéricos, não em termos de processo, mas como evidência de conquistas. Essa lógica tem repercussões que estendem a responsabilidade do coordenador pedagógico para realizar esse mesmo trabalho: tornar-se o mediador e executor dessas demandas na escola. Segundo Ball (2020), a performatividade representa a mudança nas identidades profissionais, com os indivíduos se tornando pessoas moldadas pelo que é quantificável e publicamente disponível e visível de forma social e pública.

No contexto escolar, o coordenador pedagógico é tipicamente responsável pelo alinhamento às práticas educacionais, ao currículo a ser seguido formalmente e aos resultados planejados medidos externamente. Em Aracaju, essa dinâmica se reflete em uma ênfase crescente no monitoramento pedagógico e na elaboração de relatórios de acompanhamento e uma defesa pelo desenvolvimento de indicadores educacionais, o que resulta em uma ação orientada pela visibilidade e responsabilidade, em detrimento de períodos prolongados de reflexão pedagógica (SEMED ARACAJU, 2023).

Outra coisa notada por Ball (2021) é que a performatividade cria um ambiente de trabalho onde as tarefas se tornam mais intensivas e fragmentadas, onde os profissionais são continuamente solicitados a agir de forma eficaz e eficiente. Para o coordenador pedagógico, isso envolve uma agenda ampliada e muitas vezes conflitante: embora se espere que atue de forma formativa e colaborativa, uma

expectativa na prática dita que se mantenha estritamente dentro dos limites de fins, prazos e procedimentos institucionais. Essa tensão persiste nas redes públicas municipais e é exacerbada em casos de reformas educacionais impulsionadas por ideais gerenciais.

Finalmente, Ball (2020; 2021) observa que, embora a performatividade sobrecarregue e aplique pressão, ela não pode tornar as pessoas totalmente desprovidas de agência. No que diz respeito à coordenação pedagógica, existem espaços de margem para movimento que são propícios à ressignificação das demandas performativas como oportunidades para reflexão e para o aprimoramento profissional dos professores. Essa ressignificação é, no município de Aracaju, altamente contextualizada nas condições institucionais estabelecidas pela SEMED, na clareza das políticas formativas e no reconhecimento do coordenador pedagógico como um sujeito intelectual do trabalho escolar, em oposição a apenas um executor de políticas e produtor de resultados.

Neste cenário, o coordenador pedagógico da rede municipal de Aracaju é historicamente construído e politicamente situado, desempenhando um papel crescente no desenvolvimento das políticas educacionais locais. À medida que o cargo foi institucionalizado, o coordenador tem se tornado um elo vital entre as diretrizes emitidas pelos sistemas de ensino e a realidade concreta das escolas, atuando como um agente chave na organização das atividades pedagógicas, na formação contínua dos professores e na mediação dos processos avaliativos, após formar um elo fundamental (Aracaju, 2022; Libâneo, 2021).

Em Aracaju, há exemplos históricos nesse processo, especialmente, o desenvolvimento gradual através do fortalecimento progressivo ou evolução na coordenação pedagógica como um importante caso de instância formativa, com o crescimento das ações da SEMED e a incorporação de políticas de monitoramento sistemático da aprendizagem, o que reafirma a posição desse profissional como central na rotina escolar (Aracaju, 2022; Libâneo, 2021). Através do trabalho de Ball sobre performatividade, o coordenador pedagógico se distingue de ser usado apenas como um agente que executa metas e indicadores, podendo ser analisado como um sujeito estratégico capaz de confrontar, traduzir ou ressignificar políticas educacionais no contexto escolar (Ball, 2020).

Em Aracaju, o conhecimento histórico do coordenador pedagógico demonstra que seu papel não se limita à lógica de controle e responsabilização, mas emerge

como uma prática pedagógica mediadora, ética e relacional. Portanto, esse papel precisa ser fortalecido, por meio de formação contínua, clareza de responsabilidades e condições institucionais adequadas, como uma pré-condição para que a coordenação pedagógica participe efetivamente da qualidade social da educação e para a construção de uma escola pública comprometida com processos formativos críticos e emancipatórios.

3.2 Desafios atuais e perspectivas

Apesar dos avanços legais, institucionais e formativos conquistados nas últimas décadas, a atuação do coordenador pedagógico ainda é permeada por inúmeros desafios estruturais e simbólicos que dificultam o pleno exercício de suas atribuições. Entre os principais entraves, destacam-se a sobrecarga de tarefas, a indefinição de atribuições, a ausência de tempo institucionalizado para o trabalho coletivo e a precariedade das condições materiais e institucionais para a realização de ações pedagógicas sistemáticas (Gatti, 2011; Placco & Souza, 2006).

Essa sobrecarga resulta, muitas vezes, da acumulação de funções administrativas que desviam o coordenador de sua atividade-fim: o acompanhamento pedagógico e a formação continuada dos docentes. Além disso, a tensão entre a dimensão técnico-burocrática e a função formativa reflete uma ambiguidade presente na cultura organizacional de muitas escolas, que ora requisitam o coordenador como gestor, ora como pedagogo, sem garantir tempo, espaço ou legitimidade para que exerça plenamente nenhum dos dois papéis (Almeida, 2010).

A diversidade dos contextos escolares brasileiros, atravessados por desigualdades regionais, sociais e culturais, exige do coordenador pedagógico uma atuação sensível, flexível e situada. Trata-se de um profissional que precisa, simultaneamente, compreender a realidade concreta de cada escola, lidar com demandas urgentes e imprevistas e, ao mesmo tempo, manter um olhar estratégico e de longo prazo sobre os processos de ensino e aprendizagem (Veiga, 2023). Essa multiplicidade de exigências evidencia a complexidade da função e desafia as políticas públicas a pensar formas de apoio mais adequadas e equitativas.

Outro desafio contemporâneo relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica. O coordenador pedagógico é hoje

convocado a mediar a integração crítica e intencional dessas ferramentas ao currículo, à didática e à avaliação. Isso implica compreender que o uso da tecnologia não pode ser pautado apenas por sua dimensão instrumental, mas deve estar articulado a um projeto educativo que promova o protagonismo estudantil, a equidade e a formação cidadã (Moran, 2015). No entanto, essa mediação requer formação específica e contínua, além de infraestrutura adequada, o que ainda está longe de ser realidade em muitas redes públicas de ensino.

O fortalecimento da função do coordenador pedagógico, portanto, demanda uma política estruturada de valorização profissional, que contemple desde a formação inicial até a formação continuada, passando pelo reconhecimento institucional da função e pela ampliação de espaços de escuta e participação. A criação de redes de colaboração entre coordenadores pedagógicos, tanto no âmbito intraescolar quanto interinstitucional, tem se mostrado uma estratégia promissora para romper o isolamento profissional e fomentar a construção coletiva de saberes (Imbernón, 2011).

O reconhecimento da importância estratégica do coordenador pedagógico para a qualidade da educação básica pública exige também o comprometimento das Secretarias de Educação em assegurar condições objetivas de trabalho, como carga horária adequada, infraestrutura e recursos didáticos, e garantir a autonomia necessária para o exercício de sua função pedagógica. Como afirma Paro (2018), a democratização da escola só será possível com coerência entre discurso e prática, o que implica reconhecer que a gestão democrática exige sujeitos comprometidos, qualificados e legitimados em sua atuação pedagógica e política.

4. TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS AOS RESULTADOS E ANÁLISES

O presente capítulo apresenta o percurso analítico empreendido a partir dos dados coletados com coordenadores pedagógicos da rede municipal de Aracaju. Os resultados emergem de um conjunto de informações quantitativas e qualitativas provenientes do questionário aplicado e das entrevistas realizadas, permitindo compreender, em profundidade, como esses profissionais constroem suas práticas, percepções e estratégias diante dos desafios cotidianos da coordenação pedagógica.

Os questionários e as entrevistas foram realizados ao longo de todo o mês de outubro de 2025. Inicialmente, ocorreu a apresentação da pesquisadora por meio de contato telefônico, seguida da aplicação do questionário e, por fim, da realização das entrevistas em formato remoto. Estas constituíram o principal instrumento de coleta de dados, permitindo aprofundamento analítico das experiências dos participantes. Destaca-se que duas coordenadoras pedagógicas não responderam ao questionário nem participaram das entrevistas.

A ausência de participação das coordenadoras das escolas Ministro Geraldo Barreto Sobral e Maria da Glória Macedo pode ser compreendida à luz das reflexões de Stephen Ball acerca da performatividade no campo educacional. Segundo o autor, o trabalho dos profissionais da educação tem sido cada vez mais atravessado por lógicas de produtividade, metas e responsabilização, que intensificam o controle e ampliam as demandas burocráticas e administrativas.

Nesse contexto, a não participação dessas coordenadoras não deve ser interpretada apenas como uma escolha individual, mas como um indício das condições de trabalho impostas pelas políticas educacionais contemporâneas, que priorizam resultados mensuráveis e reduzem o tempo disponível para a reflexão, a pesquisa e a colaboração acadêmica. Tal cenário evidencia como a cultura da performatividade pode impactar diretamente a produção de conhecimento na área educacional, limitando a escuta dos sujeitos e, conseqüentemente, a compreensão mais ampla das realidades escolares.

A análise articula dados empíricos com aportes teóricos que fundamentam a discussão sobre políticas educacionais, trabalho docente, gestão escolar e mediação pedagógica, destacando as contribuições de Stephen J. Ball (2008; 2022; 2024), cujas reflexões sobre performatividade, regulação e micropolítica são essenciais para compreender o contexto analisado.

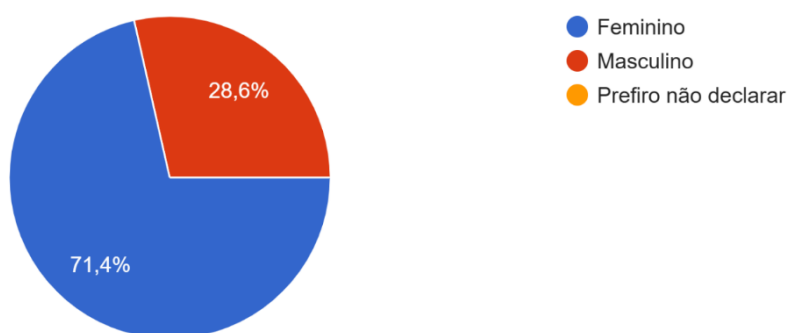
Assim, este capítulo apresenta os resultados de forma integrada, buscando evidenciar como coordenadores pedagógicos vivenciam, interpretam e reelaboram as políticas educacionais no interior das escolas, conforme defendem Ball e Mainardes (2022; 2024). As análises também revelam tensões, ambivalências e contradições estruturantes do cotidiano escolar, demonstrando que a prática do coordenador pedagógico é marcada simultaneamente por exigências burocráticas, demandas pedagógicas complexas e condições estruturais que, muitas vezes, limitam a atuação formativa esperada para esse cargo. Os dados permitem identificar padrões, recorrências e singularidades importantes para compreender a atuação do coordenador no cenário da rede municipal de Aracaju.

a. A atuação do Coordenador Pedagógico nas escolas municipais

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas municipais de Aracaju emerge da confluência entre diretrizes institucionais, políticas públicas, demandas da comunidade escolar e necessidades formativas de professores e estudantes. Trata-se de um trabalho que envolve dimensões administrativas, pedagógicas, formativas e relacionais, compondo um conjunto de atribuições cuja natureza, conforme assinalam Ball e Mainardes (2024), está situada na interface entre a política educacional formal e sua reinterpretação cotidiana dentro da escola.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é um agente que opera no núcleo da micropolítica escolar, reorganizando e reinterpretando as orientações externas para viabilizar práticas pedagógicas possíveis dentro de contextos reais.

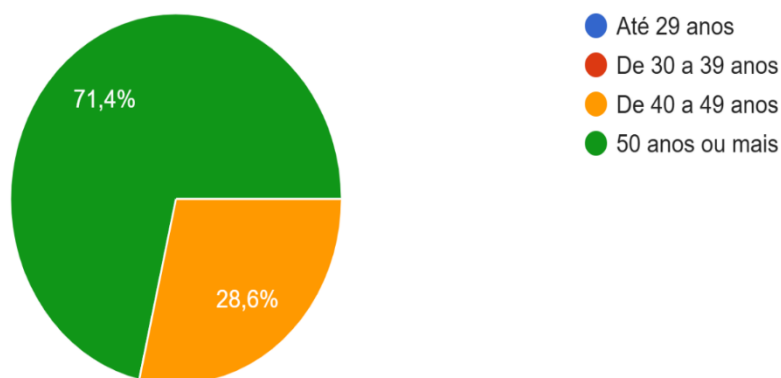
Gráfico 1 – Sexo dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

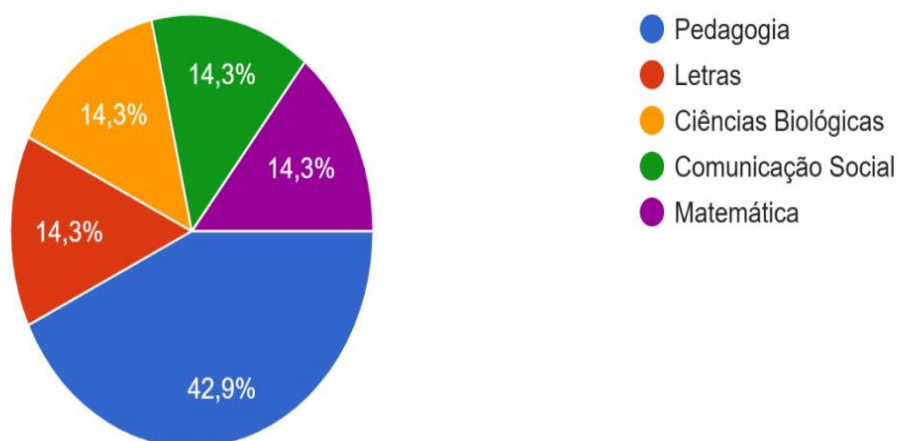
Os dados do questionário demonstrados no gráfico 1 revelam que o perfil dos coordenadores é marcado por predominância feminina (71,4%), o que dialoga com a literatura nacional, que aponta a feminização do magistério como um traço histórico (Almeida, 2019). A docência, especialmente nos anos iniciais da escolarização, foi socialmente associada ao feminino, reforçando estereótipos de cuidado, vocação e dedicação, muitas vezes em detrimento do reconhecimento técnico e político da profissão. Esse processo impacta diretamente a performatividade dos profissionais da educação, na medida em que as práticas e expectativas atribuídas às mulheres no campo educacional tendem a naturalizar funções de mediação, acolhimento e organização, influenciando o modo como coordenadores pedagógicos constroem suas identidades e exercem suas atribuições no cotidiano escolar.

Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

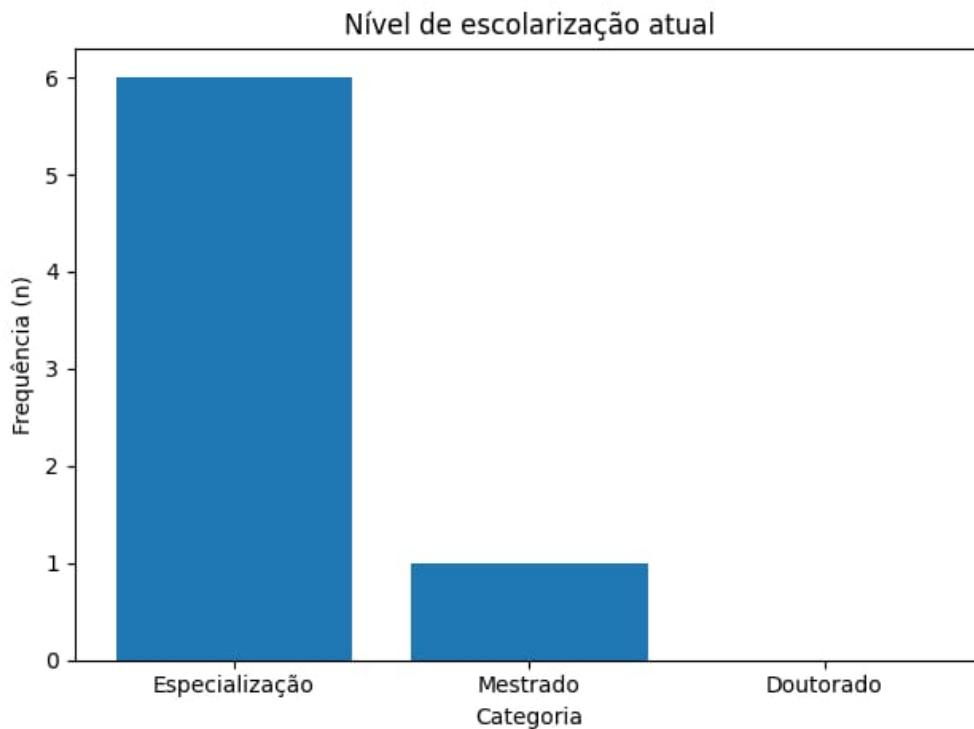
O gráfico 2 revela uma concentração significativa de coordenadores pedagógicos na faixa etária de cinquenta anos, sugerindo uma predominância de profissionais experientes na função. Essa característica pode indicar uma equipe com vasta experiência educacional e conhecimento consolidado, possivelmente influenciando positivamente a qualidade do ensino e a orientação pedagógica nas escolas.

Gráfico 3 – Formação Inicial

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A formação inicial revela a distribuição acadêmica dos coordenadores pedagógicos investigados. Observa-se uma concentração expressiva de 42,9% dos sujeitos com formação em Pedagogia, o que era esperado, dado que essa é a graduação tradicionalmente associada à atuação em coordenação pedagógica. As demais áreas – Letras, Ciências Biológicas, Comunicação Social e Matemática – apresentam cada uma 14,3% do total, indicando uma diversificação da formação inicial entre os coordenadores, possivelmente refletindo práticas interdisciplinares ou a absorção de profissionais de outras licenciaturas na função pedagógica.

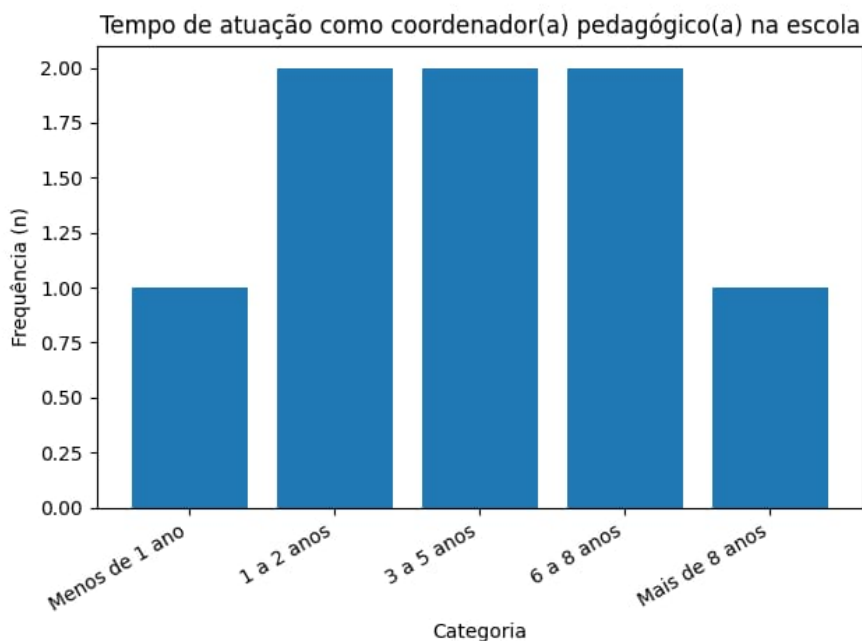
Essa configuração sugere que, embora a base formativa majoritária seja em Pedagogia, uma parcela significativa dos coordenadores possui bases distintas, o que pode influenciar suas práticas de gestão escolar e a abordagem curricular.

Gráfico 4 – Nível de escolarização

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico "Nível de escolarização" revela que a maioria dos coordenadores pedagógicos entrevistados possui especialização (6), seguido de um (1) com mestrado e nenhum com doutorado, sugerindo uma priorização pela especialização, mas uma baixa adesão a programas de mestrado ou doutorado, o que pode indicar uma lacuna na formação continuada aprofundada, essencial para o desenvolvimento profissional e gestão escolar, conforme destaca Heloisa Luck (2015).

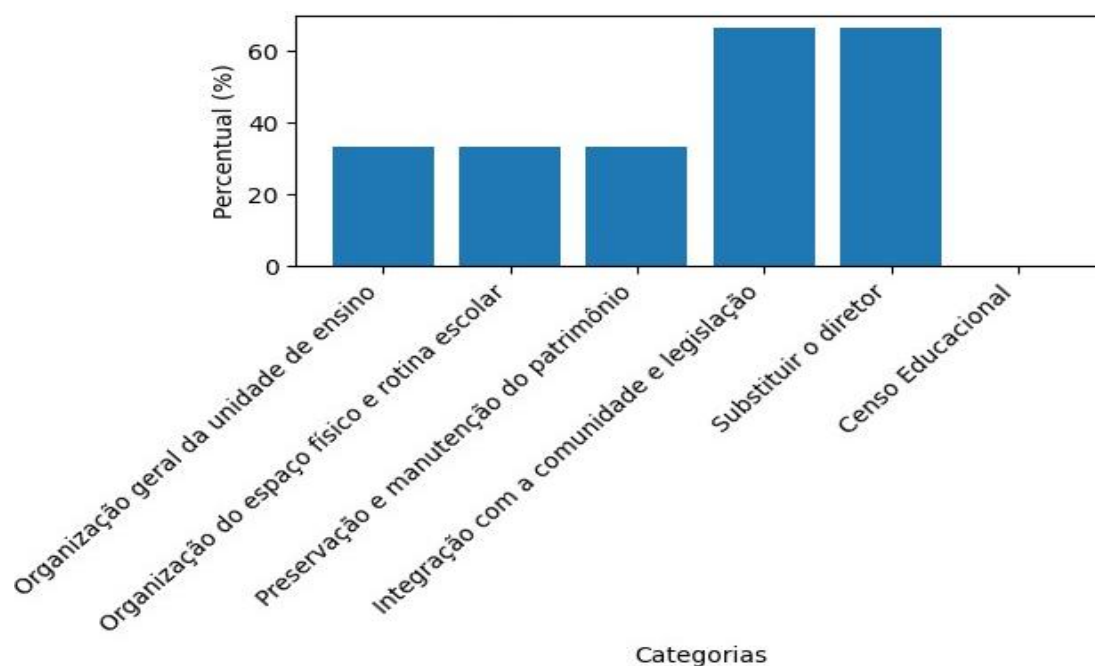
Essa situação pode ser agravada pela falta de valorização e apoio institucional, já que a Secretaria Municipal de Educação muitas vezes não defere as solicitações dos profissionais para cursos de formação, limitando oportunidades de qualificação e crescimento, o que impacta diretamente a prática pedagógica e a liderança educacional.

Gráfico 5 – Tempo de atuação como coordenador pedagógico na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se grande concentração de profissionais com especialização lato sensu (85,7%) e percursos variados de experiência docente antes da entrada na coordenação, indo de menos de 1 ano até mais de 20 anos de vivência. Nesse contexto, a diversidade de trajetórias formativas e de tempos de experiência docente evidencia que a atuação do coordenador pedagógico não se constitui de forma homogênea, mas é atravessada por saberes, concepções e práticas construídas ao longo de percursos singulares.

Tal pluralidade pode favorecer a riqueza de perspectivas no cotidiano escolar, ampliando possibilidades de intervenção pedagógica e de mediação formativa junto aos docentes. Contudo, também pode gerar tensões e inseguranças quanto à definição do papel do coordenador, especialmente quando não há clareza institucional sobre suas atribuições. Assim, a performatividade desses profissionais revela-se como um processo em constante construção, marcado por negociações entre experiências prévias, demandas da escola e expectativas da rede, o que reforça a necessidade de políticas formativas contínuas que promovam maior alinhamento e fortalecimento da identidade profissional na função.

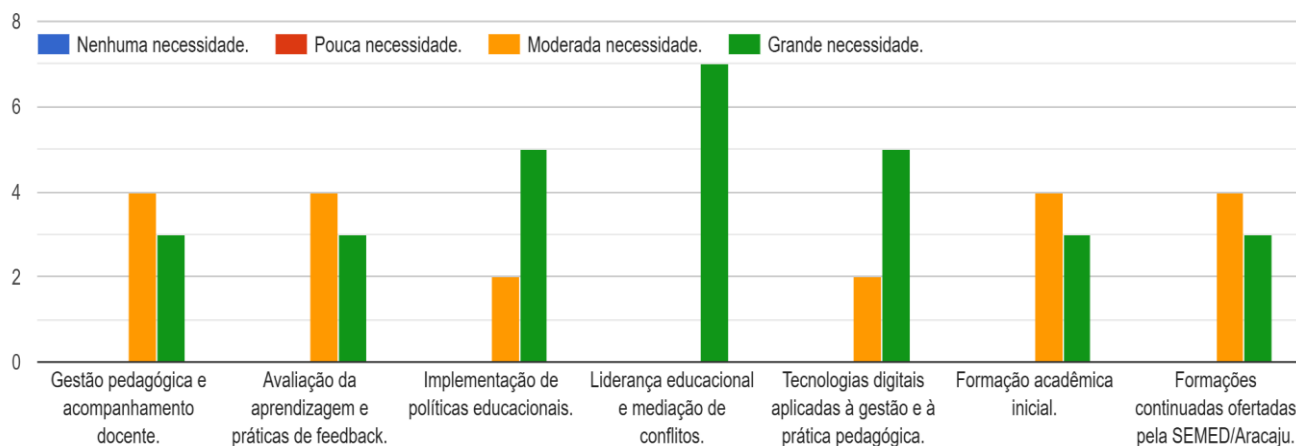
Gráfico 6 – Atividades incompatíveis com as atribuições do coordenador

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante as entrevistas, os coordenadores ressaltaram que sua atuação se caracteriza por grande multiplicidade de tarefas. Uma das falas mais significativas destaca: “É muita coisa que nos pedem que não é da coordenação, como xerox, organização do espaço físico, ajudar no que seria trabalho da direção” (Coordenadora 1).

Essa percepção aparece também nos dados quantitativos do questionário, onde atividades como xerox de materiais, gerenciamento de conflitos e substituição de diretor foram citadas como práticas que os coordenadores realizam, mas não reconhecem como parte legítima de suas atribuições.

Tal cenário reflete o fenômeno descrito por Ball (2008), em que a escola se torna espaço de sobrecarga burocrática decorrente das políticas de responsabilização, fragmentando a identidade profissional e produzindo tensões entre o prescrito e o real. O coordenador passa a absorver funções que não são pedagógicas, reforçando a lógica de intensificação do trabalho docente (Apple, 2013; Ball, 2008).

Gráfico 7 – Necessidades formativas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Outra dimensão revelada pelos dados diz respeito às necessidades formativas percebidas pelos próprios coordenadores. As maiores demandas concentram-se em gestão pedagógica, avaliação, implementação de políticas educacionais e mediação de conflitos.

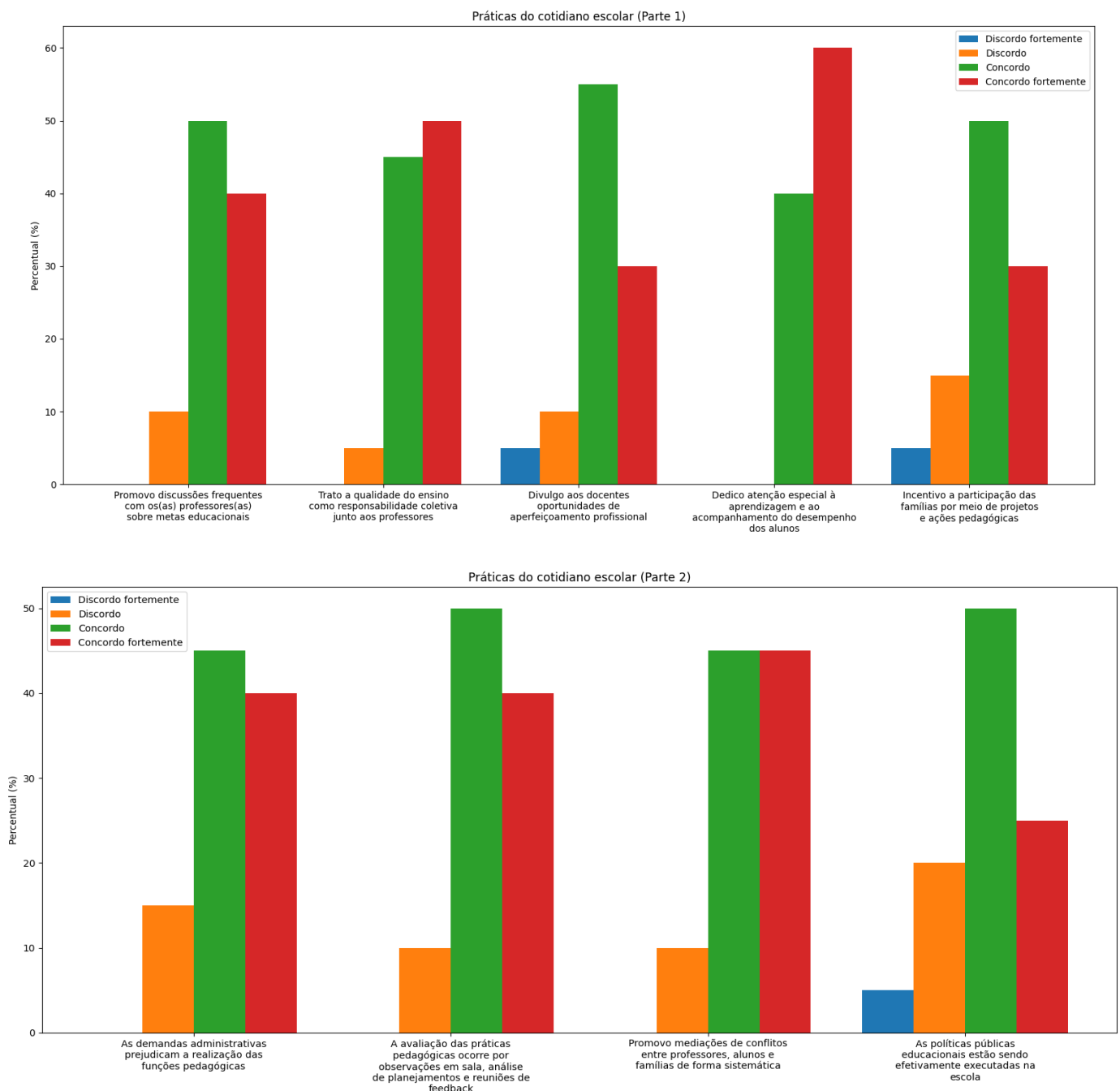
Uma das falas do questionário ilustra essa necessidade: “Falta apoio e orientação quanto ao trabalho com alunos com deficiência” (Coordenadora 6). Outra coordenadora acrescenta: “Temos uma demanda exaustiva em 8h de trabalho diário com pouco pessoal de apoio” (Coordenador 3). Esses relatos mostram que as políticas de inclusão, embora essenciais, chegam às escolas sem suporte adequado, o que corrobora a crítica de Ball e Mainardes (2022) sobre o distanciamento entre formulação e implementação das políticas educacionais.

O coordenador pedagógico se vê, assim, obrigado a mediar conflitos, apoiar docentes, acolher famílias e lidar com situações complexas sem condições estruturais mínimas. Os desafios relatados, como o “boom de crianças com deficiências” (Coordenadora 1), a falta de apoio especializado e a crescente burocratização revelam um cenário de trabalho marcado por tensões emocionais, estruturais e pedagógicas. Um dos trechos mais fortes aponta: “É muito difícil listar tão poucos [desafios]. A escola está sobrecarregada e ainda exigem alfabetização e resultados vinculados a verbas” (Coordenadora 1).

Esse excerto revela a pressão performativa criticada por Ball (2008), em que indicadores externos de desempenho passam a orientar práticas escolares, criando

um ambiente de competição, vigilância e responsabilização excessiva. Mesmo diante desse cenário adverso, os coordenadores apontam estratégias que consideram eficazes para enfrentar os desafios: organização interna, coesão da equipe docente, delegação de tarefas, fortalecimento da comunicação interna e parceria com a comunidade escolar.

Gráfico 8 – Práticas do Cotidiano Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Uma participante sintetiza essa postura: “Manter uma equipe coesa e apoiá-los de forma prática e construtiva no desafio diário” (Coordenadora 1). Essas estratégias conectam-se ao que Ball e Mainardes (2024) denominam “trabalho de tradução”, no qual os sujeitos escolares reinterpretem demandas externas a partir das possibilidades e limites locais, produzindo versões possíveis das políticas educacionais.

Ao analisar a totalidade dos dados, observa-se que a atuação do coordenador pedagógico em Aracaju é marcada por contradições estruturais entre a função pedagógica e as exigências burocráticas, a política de inclusão e a ausência de apoio técnico, a cobrança por resultados e as condições reais de trabalho e a concepção formadora do cargo e sua prática operacionalizada.

Essas contradições revelam que as escolas operam sob pressão crescente, e que o coordenador pedagógico exerce papel central na mediação dessas forças, atuando como gestor, formador, mediador, conselheiro, articulador e, muitas vezes, executor de demandas que extrapolam o escopo pedagógico.

A performatividade, conforme Ball (2008), configura-se como um mecanismo de regulação das práticas educacionais baseado em indicadores, metas e resultados, promovendo a intensificação do trabalho e a responsabilização individual dos profissionais. No contexto da coordenação pedagógica, esse fenômeno se expressa na ampliação das demandas administrativas e na redução do tempo destinado à formação docente.

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico nas escolas municipais de Aracaju constitui-se como prática complexa e multifacetada, profundamente marcada por processos micropolíticos, sobreposições de funções e desafios estruturais, exigindo um olhar ampliado por parte das políticas públicas para garantir condições de trabalho coerentes com as exigências que recaem sobre esses profissionais.

b. Análise dos questionários e das entrevistas

A análise integrada dos questionários e das entrevistas possibilita uma compreensão profunda das vivências, percepções e desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Aracaju. Os dados mostram que a construção da identidade profissional desses sujeitos ocorre em meio a contextos

heterogêneos, demandas crescentes e políticas educacionais que, muitas vezes, impõem sobre a escola responsabilidades alargadas.

A partir da perspectiva teórica de Ball (2008; 2022; 2024), é possível compreender como esses profissionais se posicionam dentro de arenas de disputa, negociação e reinterpretação das políticas, produzindo sentidos próprios para sua atuação.

4.1 Perfil dos participantes e implicações para a prática

O perfil dos coordenadores, conforme evidenciado pelos gráficos de sexo, idade e formação, mostra um grupo predominantemente feminino, com formação diversificada e elevada qualificação acadêmica. Esse dado tem impacto direto na análise, uma vez que a literatura aponta que coordenadores com formação robusta tendem a assumir postura mais investigativa e reflexiva em relação às práticas pedagógicas (Imbernón, 2010; Libâneo, 2015). No entanto, o acúmulo de tarefas e a sobrecarga emocional relatada pelos participantes sugerem que o alto nível de formação não se traduz, necessariamente, em condições adequadas de trabalho.

A análise do gráfico 1, referente ao sexo dos participantes, revela que 71,4% dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Aracaju são mulheres, enquanto 28,6% são homens. Esse dado é coerente com o cenário nacional da educação básica, marcado por forte processo de feminização do magistério, especialmente nas funções pedagógicas e de gestão intermediária. A literatura, como apontado por Nóvoa (1995), explica essa predominância a partir de fatores históricos e culturais que associaram o cuidado, à docência e a mediação pedagógica ao papel social feminino.

No contexto analisado, a expressiva maioria feminina sugere que a coordenação pedagógica segue essa tendência, reforçando a composição de equipes pedagógicas majoritariamente formadas por mulheres. Quanto ao gráfico 2, de idade, observa-se que 71,4% dos coordenadores estão na faixa de 40 a 49 anos, enquanto 28,6% possuem 50 anos ou mais.

Não houve participantes nas faixas abaixo de 40 anos. Esse dado indica que a coordenação pedagógica é ocupada, predominantemente, por profissionais maduros, com longa trajetória no magistério e vivências escolares diversificadas. Essa característica etária pode ser interpretada de duas maneiras: por um lado, revela a

importância da experiência docente como critério para acesso ao cargo; por outro, indica que a função de coordenador tende a ser assumida em etapas mais avançadas da carreira, possivelmente em razão da complexidade das demandas, da responsabilidade formativa e da necessidade de acúmulo prévio de saberes profissionais.

Estudos sobre carreira docente, como os de Huberman (1992), sugerem que profissionais entre 40 e 55 anos costumam estar em fases de consolidação ou renovação profissional, o que pode repercutir na forma como interpretam e implementam políticas educacionais no cotidiano escolar — aspecto discutido por Ball (2008). Em relação à formação acadêmica inicial, o gráfico demonstra diversidade entre os cursos de origem dos coordenadores: 42,9% são formados em Pedagogia, enquanto Letras, Ciências Biológicas, Comunicação Social e Matemática aparecem com 14,3% cada.

A predominância da Pedagogia é esperada, dado o alinhamento tradicional do curso com a atuação em gestão pedagógica. Entretanto, a presença significativa de profissionais oriundos de outras áreas evidencia a heterogeneidade do grupo e a existência de trajetórias docentes diversas que culminam na coordenação. Essa pluralidade pode contribuir positivamente para práticas de gestão pedagógica mais amplas, integrando saberes disciplinares distintos, mas também pode indicar lacunas na formação inicial específica para funções de coordenação.

Conforme Libâneo (2015), a gestão pedagógica exige sólida formação em fundamentos da educação, avaliação, didática e currículo — elementos nem sempre enfatizados em cursos de outras áreas. Essa heterogeneidade formativa reforça a necessidade de políticas de formação continuada robustas, como destacam Ball e Mainardes (2024), especialmente quando as atribuições da coordenação demandam capacidade de mediação curricular, apoio ao professor e acompanhamento de práticas pedagógicas.

Ao analisar o nível de escolarização atual, nota-se que 85,7% dos coordenadores possuem especialização lato sensu, enquanto 14,3% possuem mestrado. Não houve participantes com doutorado. Esses dados indicam um perfil altamente qualificado academicamente, condizente com o que se espera de profissionais que ocupam funções de apoio pedagógico e liderança educacional. A predominância da pós-graduação lato sensu revela investimento individual e

institucional na formação continuada, embora a baixa proporção de mestres aponte para limites no acesso a programas *stricto sensu*.

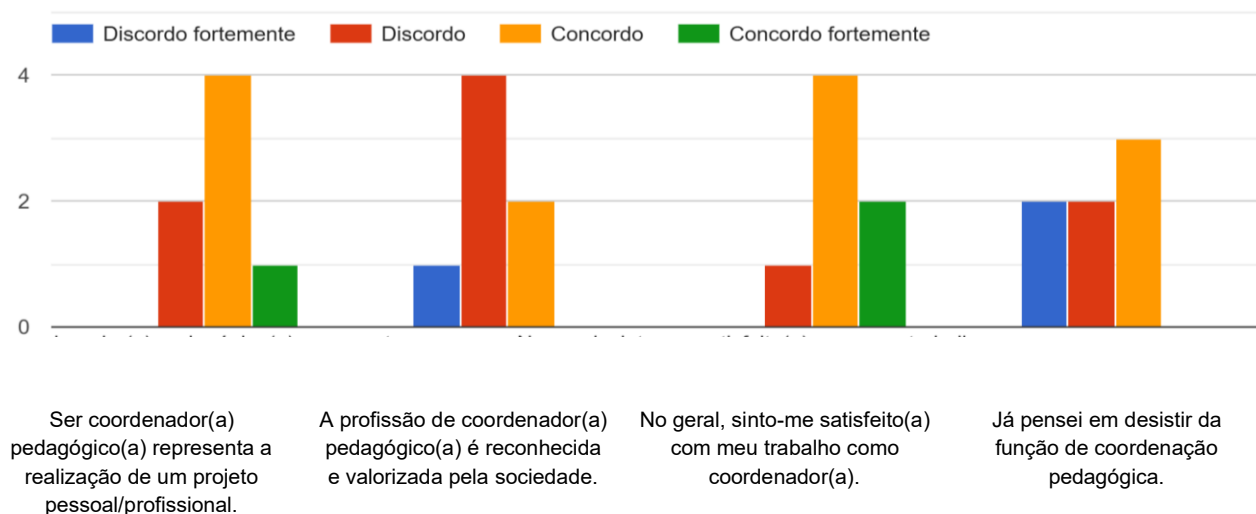
Esse cenário dialoga com o argumento de Imbernón (2010), segundo o qual a formação continuada deve ser entendida como condição necessária para que coordenadores pedagógicos exerçam papel de formadores dentro da escola. Do ponto de vista das políticas educacionais, Ball (2022) destaca que a elevação da qualificação dos profissionais tende a ser mobilizada tanto como indicador de qualidade quanto como mecanismo de responsabilização, o que reforça a necessidade de investimento em políticas estruturadas que não deixem a formação depender apenas do esforço individual.

De forma integrada, os resultados analisados permitem compreender que o grupo de coordenadores pedagógicos é composto majoritariamente por mulheres, profissionais experientes, diversos em formação inicial e altamente qualificados em nível de pós-graduação. Esse perfil revela potencial para atuação pedagógica consistente, mas também evidencia desafios, especialmente no que diz respeito à necessidade de formação específica, valorização profissional e suporte institucional, aspectos amplamente discutidos nos estudos contemporâneos sobre políticas educacionais e condições de trabalho (Ball, 2008; Ball & Mainardes, 2022; 2024).

4.2 Percepções sobre a profissão e satisfação no trabalho

Os gráficos referentes à percepção da profissão evidenciam sentimentos ambivalentes. De um lado, muitos coordenadores declararam satisfação com o trabalho; de outro, mencionaram já ter pensado em desistir. A análise do Gráfico 7, que reúne itens relacionados à percepção sobre a profissão e ao nível de satisfação dos coordenadores pedagógicos com o próprio trabalho, revela um quadro marcado por ambivalências, tensões e sentidos contraditórios atribuídos ao exercício da função.

De modo geral, os participantes demonstram reconhecer a relevância pedagógica e institucional do cargo, com predominância de respostas nas opções “concordo” e “concordo fortemente” nos itens que tratam da importância e da representatividade da coordenação pedagógica na escola.

Gráfico 9 – Percepção da profissão

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse resultado sugere que os coordenadores atribuem valor à própria atuação e percebem seu trabalho como significativo para o funcionamento da unidade escolar, alinhando-se a estudos que apontam o coordenador pedagógico como figura-chave no acompanhamento das práticas docentes e na mediação entre políticas e práticas (Libâneo, 2015; Ball & Mainardes, 2022).

No entanto, quando analisados os itens referentes à satisfação profissional e à permanência no cargo, observa-se maior dispersão nas respostas, com presença mais evidente das opções intermediárias e negativas. Os dados indicam que, embora exista reconhecimento da importância da função, há também sinais de desgaste emocional e profissional, evidenciados nas respostas que apontam insatisfação, frustração e até mesmo intenção de desistir da função.

Essa ambivalência torna-se particularmente evidente quando alguns coordenadores afirmam sentir-se satisfeitos com o trabalho, mas, simultaneamente, relatam sobrecarga, desvalorização e acúmulo de responsabilidades que extrapolam as atribuições pedagógicas. Um dos depoimentos dos participantes reforça essa tensão: “Já pensei em desistir do cargo devido às cobranças e à falta de apoio (Coordenadora 1).”

A percepção fragmentada da profissão pode ser compreendida à luz de análises como as de Stephen J. Ball (2008), que discute o impacto da performatividade e da intensificação do trabalho sobre a identidade dos profissionais da educação.

Segundo o autor, as políticas educacionais contemporâneas produzem efeitos subjetivos significativos, gerando sentimentos de insuficiência, pressão constante, vigilância e responsabilização individual, elementos que emergem no discurso dos coordenadores analisados.

Nesse sentido, foi evidenciado que os coordenadores pedagógicos convivem simultaneamente com reconhecimento e desvalorização, satisfação e esgotamento, pertencimento e desejo de afastamento do cargo, elementos que refletem a dinâmica micropolítica e emocional da escola pública brasileira. Outro aspecto importante é que a satisfação profissional parece estar diretamente associada ao contexto escolar e às condições de trabalho, como demonstram falas presentes no instrumento de coleta, tais como: “Temos uma demanda exaustiva em 8h de trabalho diário com pouco pessoal de apoio” e “É muita coisa que nos pedem que não é da coordenação”, ambas expressões do Coordenador 3.

Esses relatos evidenciam que fatores estruturais influenciam diretamente a forma como os coordenadores avaliam seu trabalho e sua permanência na função. Assim, o Gráfico 9 deve ser interpretado não apenas como expressão de sentimentos individuais, mas como indicador de condições de trabalho e dinâmicas institucionais que moldam a experiência profissional. Portanto, a análise da percepção da profissão e da satisfação no trabalho demonstra que os coordenadores pedagógicos reconhecem a importância do cargo e se identificam com sua função formativa e mediadora.

Contudo, revelam significativa insatisfação oriunda de sobrecarga, falta de apoio institucional, atribuições indevidas e exigências externas que pressionam o cotidiano escolar. Esses resultados reforçam a literatura que aponta a necessidade de políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho, redes de apoio estruturadas e clareza nas atribuições da coordenação pedagógica (Ball & Mainardes, 2024; Libâneo, 2015)

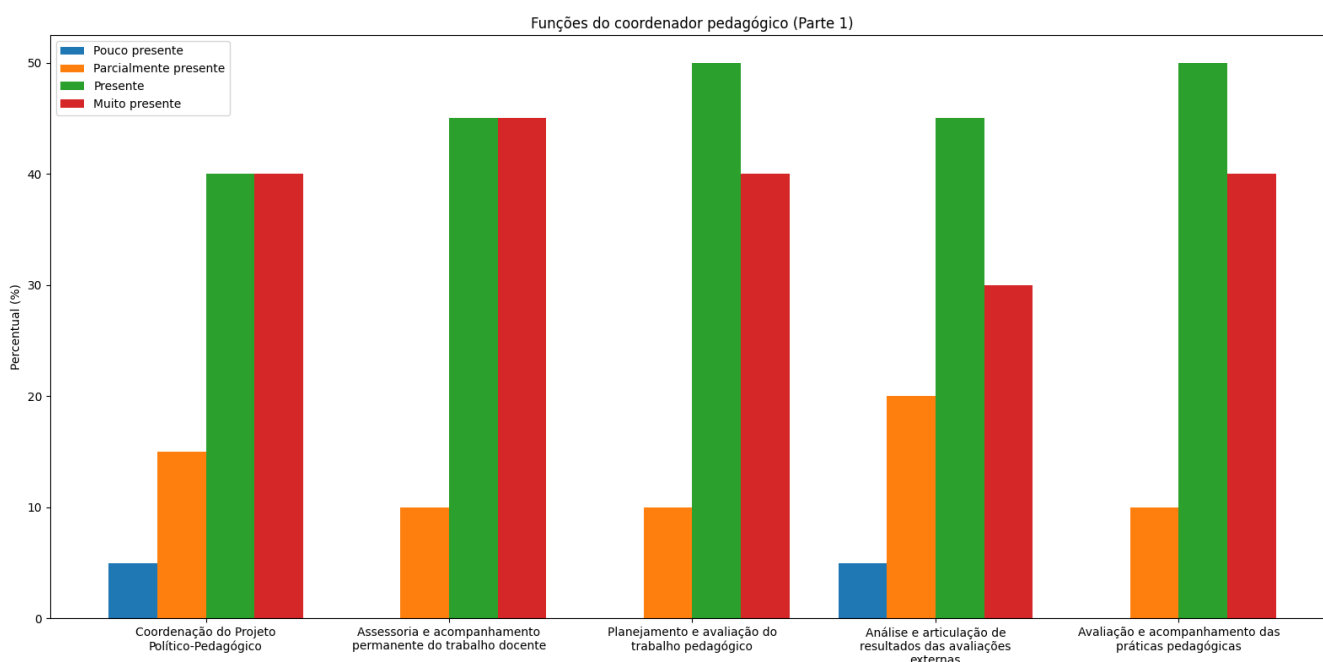
Dessa forma, a análise dos dados reitera que a satisfação no trabalho docente e de coordenação não é apenas uma dimensão subjetiva, mas também uma construção política e institucional que depende de suporte adequado, valorização e condições reais de exercício da função. Esse paradoxo é citado por Ball (2008) ao discutir efeitos da performatividade sobre os profissionais da educação, que vivenciam ao mesmo tempo comprometimento e exaustão, pertencimento e desgaste.

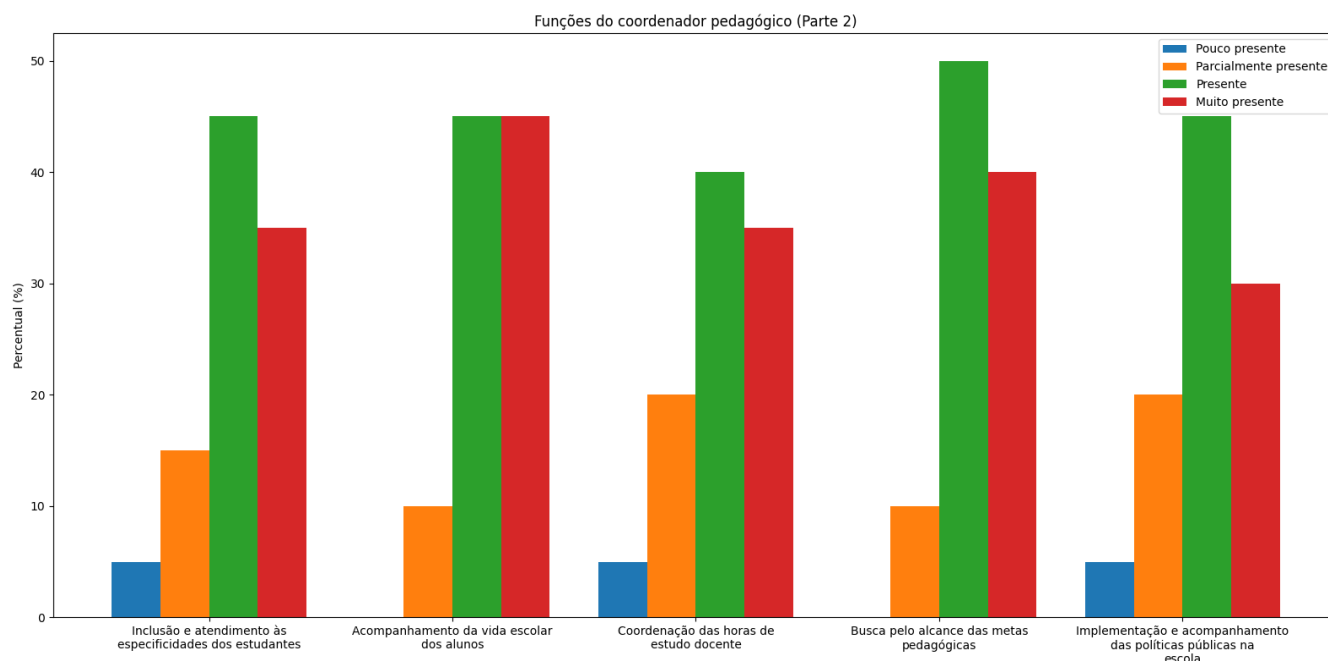
4.3 Práticas cotidianas e desafios

Os dados mostram que os coordenadores entendem suas funções principalmente como acompanhamento pedagógico, orientação docente e análise de práticas avaliativas. Contudo, as entrevistas revelam que grande parte do tempo é consumida por atividades burocráticas ou administrativas, exemplos: “Acabo fazendo xerox porque não tem funcionário” e “Muitas vezes preciso substituir o diretor, o que não é função do coordenador”, respectivamente dos Coordenadores 3 e 2.

Essa distorção entre função legal e função praticada reforça o argumento de Mainardes (2022) sobre a “tradução desviada” da política, em que a ausência de estrutura produz adaptações forçadas no cotidiano escolar. A análise do gráfico referente às funções percebidas como parte do cargo de coordenador pedagógico revela que os participantes reconhecem predominantemente atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico, à orientação docente e ao planejamento educacional como centrais em sua atuação.

Gráfico 10 – Funções do Coordenador Pedagógico





Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos itens apresentados no gráfico 10 (partes 1 e 2), coordenação de ações pedagógicas, assessoramento ao professor, planejamento coletivo, análise de práticas avaliativas e avaliação pedagógica, observa-se que a maioria das respostas se concentra nas categorias “presente” e “muito presente”, indicando que os coordenadores compreendem essas atividades como inerentes ao exercício da função. Esse dado confirma o alinhamento entre a compreensão dos profissionais e as atribuições previstas nas normativas educacionais brasileiras, que situam o coordenador pedagógico como mediador entre currículo, avaliação e prática docente (Libâneo, 2015; Ball & Mainardes, 2022).

A predominância de respostas positivas nestes itens sugere que os coordenadores possuem clareza acerca de seu papel formativo e de sua responsabilidade na organização pedagógica da escola. A função de assessorar os professores, por exemplo, aparece amplamente reconhecida, o que demonstra consciência da dimensão formadora do cargo. Essa percepção vai ao encontro da literatura que descreve o coordenador como articulador de processos reflexivos e promotor de desenvolvimento profissional docente (Imbernón, 2010).

Além disso, o reconhecimento do planejamento coletivo como parte integrante da atuação do coordenador indica que esses profissionais entendem sua participação

ativa na construção de espaços de colaboração pedagógica, aspecto fundamental para o fortalecimento da prática docente e para a implementação do currículo. Contudo, ao cruzar esses resultados com outros dados do questionário e com falas dos participantes, nota-se que, embora os coordenadores reconheçam essas funções como parte do cargo, muitas vezes não conseguem exercê-las plenamente, pois enfrentam sobrecarga de atribuições administrativas, burocráticas e operacionais.

Esse conflito aparece claramente em uma das falas do Coordenador 3: “É muita coisa que nos pedem que não é da coordenação, como xerox, organização do espaço físico, ajudar no que seria trabalho da direção”. Outro participante acrescenta: “Acabo resolvendo situações que não são pedagógicas, e isso tira meu tempo de acompanhar o professor” (Coordenador 2). Tais depoimentos evidenciam que, embora exista compreensão teórica e normativa do escopo da coordenação pedagógica, a prática cotidiana nem sempre permite que essas funções sejam desenvolvidas com a profundidade necessária.

Essa discrepância entre o trabalho esperado e o trabalho real é discutida por Stephen J. Ball (2008), quando analisa as tensões entre políticas educacionais, demandas institucionais e práticas profissionais. Segundo o autor, a escola opera como espaço de negociações constantes, onde atribuições são sobrepostas e reconfiguradas de acordo com pressões externas e limitações internas.

No caso dos coordenadores pedagógicos analisados, isso se traduz na coexistência de funções pedagógicas essenciais com tarefas que fogem ao escopo da coordenação, como substituição de gestores, resolução de conflitos disciplinares e manejo de questões administrativas, e que reduzem o tempo disponível para a atuação formadora e o acompanhamento docente.

De forma geral, o gráfico demonstra que os coordenadores possuem clara compreensão pedagógica do seu papel, mas encontram dificuldades em materializar essa compreensão devido às condições reais de trabalho. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem delimitação clara das atribuições, presença de equipes de apoio administrativo e valorização da função, para que os coordenadores possam dedicar tempo e energia às atividades que reconhecem como essenciais à prática pedagógica.

Assim, as funções percebidas como parte do cargo revelam tanto a identidade profissional construída pelos coordenadores quanto às tensões que atravessam seu

cotidiano, reafirmando a importância de compreender a coordenação pedagógica como um espaço complexo de mediação entre políticas, sujeitos e práticas escolares.

4.4 Inclusão, indisciplina e fragilidade da rede de apoio

A análise das situações relacionadas à inclusão, conforme apresentado no gráfico correspondente, evidencia que os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Aracaju enfrentam desafios significativos decorrentes do aumento expressivo de estudantes com deficiência e de necessidades específicas no cotidiano escolar. As respostas indicam que esses profissionais lidam com situações complexas vinculadas à educação inclusiva com frequência, revelando que a temática é central na rotina de trabalho e ocupa papel de destaque na organização pedagógica das escolas.

O fato de muitos coordenadores terem marcado as opções “muitas vezes” e “sempre” demonstra que a gestão de processos inclusivos, mediação de conflitos e articulação com professores e famílias constituem demandas permanentes do cargo. Os relatos qualitativos reforçam essa leitura: uma das falas mais contundentes declara “Vivência com alunos autistas nível de suporte 2 e 3 que não fazem terapias e não são medicados”, evidenciando a ausência de um suporte especializado contínuo.

Outra participante relata “Excesso de alunos com deficiências variadas em uma mesma sala de aula, chegando a ser 50% do alunado, e falta completa ou parcial de rede de apoio operante e eficaz” (Coordenadora 1), o que aponta para um cenário de sobrecarga e inadequação das condições estruturais para a efetivação da educação inclusiva. Tais percepções revelam um tensionamento entre o que prevê a política nacional de inclusão, que preconiza recursos, acessibilidade, equipes multidisciplinares e avaliação contínua, e as condições reais de funcionamento das escolas municipais.

Esses desafios aparecem também no campo das relações com as famílias e com outros setores públicos. A fala do Coordenador 3 sobre “Cobrar das famílias de alunos autistas acompanhamento medicamentoso e com terapias, através de parceria entre secretarias de saúde e educação” revela que parte das demandas ultrapassa o âmbito pedagógico e exige articulação intersetorial, que muitas vezes não ocorre de maneira eficiente. Essa fragmentação entre setores contribui para a responsabilização

excessiva da escola e dos coordenadores por problemas que deveriam ser acompanhados por uma rede de serviços públicos, conforme defendem autores como Pletsch (2014) e Mantoan (2015).

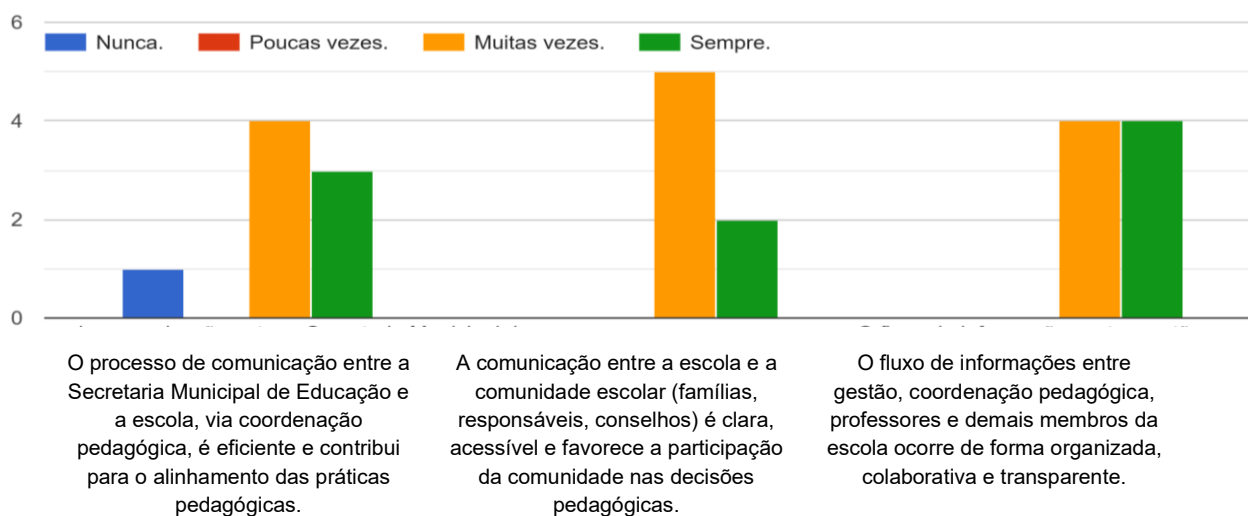
À luz da teoria de Stephen J. Ball (2008; 2022; 2024), esses dados evidenciam o que o autor denomina efeitos da performatividade e da política de responsabilização, que acabam deslocando para a escola, e especialmente para figuras intermediárias como o coordenador pedagógico, obrigações que extrapolam suas atribuições pedagógicas. A ausência de apoio especializado, somada à presença crescente de estudantes com necessidades diversas, intensifica o trabalho desses profissionais e produz sentimentos de insuficiência, desgaste emocional e frustração.

Como afirma Ball (2008), as políticas educacionais contemporâneas frequentemente criam condições nas quais os profissionais são responsabilizados por situações cuja causa ou solução não está ao seu alcance. Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto emocional dessas situações. Os coordenadores relatam sentir-se sobrecarregados diante das demandas inclusivas, principalmente quando acumuladas a tarefas administrativas e burocráticas. Uma participante sintetiza esse cenário ao afirmar: “São tantas situações que não dá para tratar em tão pouco espaço” (Coordenadora 4). Essa afirmação não apenas expressa cansaço, mas também denuncia a complexidade crescente das demandas escolares e a insuficiência dos recursos disponíveis para lidar com elas.

4.5 Relação com famílias e comunicação escolar

A análise do gráfico 11 referente ao processo de comunicação escolar evidencia que a relação estabelecida entre escola, famílias e Secretaria Municipal de Educação apresenta fragilidades significativas. Os coordenadores pedagógicos indicam que a comunicação entre esses diferentes atores ocorre de maneira irregular, concentrando respostas nas categorias “poucas vezes” e “muitas vezes”, com menor frequência na opção “sempre”.

Esse padrão revela que, embora existam esforços e momentos de diálogo, a fluidez e a sistematicidade da comunicação ainda não são práticas consolidadas no cotidiano escolar. Tal fragilidade impacta diretamente o trabalho do coordenador pedagógico, que depende de canais comunicativos claros e funcionais para mediar conflitos, orientar famílias, repassar decisões e implementar políticas educacionais.

Gráfico 11 – Processo de comunicação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas da Coordenadora 6 reforçam essa percepção: “A comunicação entre a escola e a comunidade escolar (famílias) é frágil” e “O fluxo de informações entre a escola e a Secretaria nem sempre chega no tempo necessário”. Esses relatos evidenciam que a falta de comunicação efetiva se manifesta tanto na esfera interna, entre escola e famílias quanto na esfera externa, entre escola e órgãos superiores. No primeiro caso, os coordenadores relatam dificuldade de envolver familiares em processos pedagógicos, acompanhamento de estudantes e ações coletivas.

No segundo, o problema aparece na forma de informações tardias, orientações pouco claras ou mudanças de procedimentos que chegam sem planejamento prévio, exigindo dos coordenadores constantes adaptações em prazos reduzidos. Do ponto de vista pedagógico, a relação com as famílias se configura como elemento essencial para o acompanhamento da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Contudo, os dados mostram um contexto em que as famílias, muitas vezes, não participam ativamente ou não conseguem assumir corresponsabilidade no processo escolar. Isso é particularmente evidente nas falas que mencionam a necessidade de maior envolvimento familiar nos casos de estudantes com deficiência ou comportamentos desregulados. Uma coordenadora afirma: “A parceria com a família é muito frágil” (Coordenadora 6) e outra acrescenta: “Falta compromisso dos pais, e isso impacta diretamente o trabalho pedagógico” (Coordenadora 7).

Essas percepções reafirmam o que a literatura aponta: fortalecer a relação escola-família demanda não apenas boa vontade, mas políticas de aproximação, condições materiais e estratégias de comunicação acolhedoras e efetivas (Paro, 2000; Libâneo, 2015). Sob a perspectiva das políticas educacionais, Stephen J. Ball (2008; 2022) discute como a escola opera em um ambiente de múltiplas demandas e responsabilidades, sendo pressionada a responder simultaneamente a famílias, órgãos gestores, programas governamentais e indicadores de desempenho.

Nesse contexto, coordenadores pedagógicos assumem papel de mediadores, traduzindo, ajustando e retransmitindo mensagens entre esses diferentes atores. Quando a comunicação falha, a pressão sobre esses profissionais aumenta consideravelmente, pois eles se tornam responsáveis por “corrigir” lacunas de entendimento e gerenciar os efeitos de informações que chegam de forma fragmentada ou tardia. Assim, a fragilidade da comunicação não é mero problema operacional, mas parte da dinâmica micropolítica que organiza o cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é que a comunicação deficiente impacta também a implementação de políticas de inclusão, avaliações externas, projetos pedagógicos e protocolos institucionais. Sem canais claros, essas ações chegam às escolas de forma desarticulada, exigindo respostas rápidas e improvisadas, realidade amplamente citada por coordenadores no questionário.

Uma participante (Coordenadora 4) expressa essa situação ao afirmar: “É difícil quando a Secretaria exige resultados, mas não fornece um fluxo de comunicação eficiente.” Esse tipo de experiência reforça o argumento de Ball e Mainardes (2022) sobre a distância entre formulação e execução das políticas no chão da escola. Portanto, os dados mostram que a relação com as famílias e a comunicação escolar constituem desafios centrais para os coordenadores pedagógicos da rede de Aracaju.

A ausência de comunicação fluida gera descontinuidade nas ações, fragilidade no acompanhamento dos estudantes, aumento de conflitos e maior pressão sobre os profissionais da escola. Para que o trabalho pedagógico seja efetivo, torna-se necessário investir em canais institucionais de comunicação mais estruturados, em formação continuada para gestão de conflitos e em ações que fortaleçam a participação familiar. Sem isso, como apontam Ball (2008) e demais autores, a escola continuará operando em um ciclo de tensões comunicativas que

afetam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais que nela atuam.

4.6 Estratégias de superação e autonomia profissional

A análise das estratégias de superação mencionadas pelos coordenadores pedagógicos evidencia que, apesar do cenário de tensões, sobrecarga e fragilidades estruturais, esses profissionais desenvolvem práticas de autonomia e resistência que lhes permitem sustentar o trabalho pedagógico e minimizar os efeitos das adversidades cotidianas. Ao observar as respostas, percebe-se que as estratégias apontadas concentram-se em três eixos principais: organização interna e gestão colaborativa, fortalecimento de relações profissionais, autocuidado e regulação emocional.

Esses eixos refletem não apenas respostas individuais, mas formas coletivas de enfrentamento, construídas no interior da micropolítica escolar, conforme analisado por Stephen J. Ball (2008; 2022). No primeiro eixo, a organização interna e a gestão compartilhada surgem como elementos centrais. Um dos participantes afirma (Coordenador 3): “Organização e colaboração de toda a equipe gestora.” Outro enfatiza a necessidade de “manter a equipe de professores coesa, comprometida e capacitada para desempenhar suas funções” (Coordenador 2). Esses relatos demonstram que os coordenadores reconhecem que a complexidade do trabalho docente e da inclusão escolar não pode recair sobre um único profissional.

Assim, estratégias de divisão de tarefas, planejamento coletivo e definição clara de responsabilidades funcionam como mecanismos de fortalecimento institucional, permitindo que a escola responda de forma mais equilibrada às demandas externas e internas. Essa perspectiva está alinhada ao que Libâneo (2015) afirma sobre a liderança pedagógica: a coordenação deve promover práticas colaborativas e articular o trabalho docente, criando espaços de reflexão coletiva que potencializem a aprendizagem institucional.

O segundo eixo diz respeito às relações profissionais como forma de enfrentamento da sobrecarga. Os coordenadores mencionam a importância de delegar tarefas como estratégia para reduzir o acúmulo de funções indevidas, como expressa a fala da Coordenadora 1: “Delegar algumas demandas.” Outra contribuição

aparece na mesma resposta: “Apoiar de forma prática e construtiva os professores no seu desafio diário.”

Essas estratégias revelam que, diante da ausência de equipes de apoio e da multiplicidade de tarefas impostas, a autonomia profissional é exercida por meio da criação de redes internas de suporte, baseadas na cooperação entre professores, direção e demais funcionários. Trata-se de uma forma de “micropolítica da solidariedade”, termo que dialoga com a perspectiva de Ball (2008), para quem os profissionais da educação desenvolvem modos de resistência frente às pressões externas e às exigências performativas impostas pelas políticas educacionais.

O terceiro eixo envolve o autocuidado e a regulação emocional, reconhecidos pelos coordenadores como essenciais diante das exigências psicológicas e afetivas da função. Um dos trechos mais significativos do Coordenador 3 relata: “Consciência de que o descanso é necessário para saúde física e mental.” Essa afirmação revela que, frente à intensa carga emocional do trabalho, amplificada pelas situações de inclusão, conflitos escolares e comunicabilidade fragilizada, os profissionais reafirmam a importância de preservar sua própria integridade para sustentar a prática pedagógica.

As perspectivas de autores como Imbernón (2010) reforçam a ideia de que a saúde emocional é dimensão fundamental para a formação e atuação docente, especialmente em contextos que exigem atenção constante, mediação de conflitos e tomada de decisões pedagógicas complexas. Além desses eixos, algumas respostas revelam estratégias singulares, que expressam a dimensão humana, relacional e ética da coordenação pedagógica. Um participante afirma: “1 – Seja humilde e diga: Não sei; 2 – Abrace todo mundo” (Coordenador 2) Apesar do tom informal, essa fala revela uma postura ética potente: reconhecer limites, assumir postura dialógica, acolher professores e estudantes e construir vínculos como forma de enfrentamento às adversidades.

Esse tipo de estratégia reflete a concepção de coordenação como liderança sensível e mediadora, muito discutida na literatura sobre gestão pedagógica contemporânea (Freire, 1996; Almeida, 2019). Essas estratégias, entretanto, devem ser compreendidas também como respostas às contradições estruturais enfrentadas pelas escolas. Como destaca Ball (2008), as políticas educacionais, ao criarem condições de intensificação e responsabilização, obrigam os profissionais a produzir “soluções locais” para problemas sistêmicos.

Assim, o que aparece como estratégia de superação também funciona como dispositivo compensatório para a ausência de políticas públicas mais eficazes, falta de profissionais de apoio, fragilidade comunicativa e exigências performativas cada vez mais rígidas. A fala da Coordenadora 1, ao afirmar que “entre muitas outras [estratégias]”, demonstra que o repertório de enfrentamento é amplo, porém insuficiente para resolver problemas estruturais de ordem política e institucional.

Por fim, observa-se que as estratégias apontadas pelos coordenadores são marcadas por um movimento contínuo de reconstrução da autonomia profissional. Essa autonomia, entretanto, não deve ser compreendida como independência absoluta, mas como capacidade de agir criticamente dentro dos limites e possibilidades do contexto escolar, exercendo mediação, reflexão e adaptação. Conforme discutem Ball e Mainardes (2024), a autonomia docente é uma prática situada, influenciada por normas, pressões institucionais e recursos disponíveis.

No caso analisado, ela emerge como um recurso vital para enfrentar os desafios impostos pelas práticas inclusivas, pelo excesso de demandas administrativas e pela precarização das estruturas de apoio. Em síntese, as estratégias de superação identificadas demonstram a potência do coordenador pedagógico enquanto sujeito ativo, criativo e resiliente, capaz de articular práticas colaborativas, cuidar de sua saúde emocional e construir redes de apoio dentro da escola. Elas evidenciam que, mesmo diante de desafios complexos, esses profissionais não apenas resistem, mas reinventam sua prática, reafirmando sua centralidade na organização pedagógica e no desenvolvimento institucional da escola pública.

A leitura cruzada dos dados revela cinco eixos estruturantes: Sobreposição de funções, Ausência de rede de apoio especializada, Fragilidade da comunicação institucional, Pressão performativa por resultados e Capacidade adaptativa e resistência profissional. Esses eixos evidenciam que a atuação do coordenador pedagógico é atravessada por forças contraditórias, alinhando-se às análises críticas de Ball (2008), que entende a escola como ambiente onde políticas são reinterpretadas e, muitas vezes, tensionadas por condições reais de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação foi investigar como os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju atuam nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a implementação de políticas públicas, a mediação pedagógica, o acompanhamento dos alunos, as demandas administrativas e a interação com a comunidade escolar.

Partiu-se da compreensão de que a coordenação pedagógica se constitui como um espaço de tensões permanentes entre as atribuições formativas previstas nas normativas legais, as demandas administrativas impostas pela gestão educacional e as exigências de resultados que caracterizam as políticas contemporâneas de responsabilização.

O primeiro objetivo específico, analisar as funções e competências dos coordenadores pedagógicos à luz das políticas públicas educacionais e das demandas da prática pedagógica, foi alcançado por meio da análise documental das legislações federais e municipais (LDB, BNCC, BNC-Formação, Lei Complementar nº 166/2018 e suas atualizações), articulada à revisão da literatura especializada e às falas dos participantes.

Essa triangulação evidenciou um descompasso significativo entre o que é prescrito normativamente, formação continuada, acompanhamento pedagógico e articulação do trabalho coletivo, e o que é efetivamente vivenciado nas escolas, revelando uma ampliação progressiva das atribuições administrativas e burocráticas do coordenador pedagógico.

No que se refere ao segundo objetivo, mapear as atividades cotidianas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, com ênfase na mediação pedagógica, no acompanhamento dos alunos e na gestão administrativa, a análise das entrevistas e questionários permitiu identificar que o cotidiano desses profissionais é fortemente marcado pela fragmentação do trabalho.

As atividades de mediação pedagógica e acompanhamento docente coexistem com demandas urgentes relacionadas à alimentação de sistemas, elaboração de relatórios, atendimento a famílias, organização de documentos institucionais e cumprimento de prazos impostos pela Secretaria Municipal de Educação. Tal

configuração compromete a centralidade do trabalho formativo e reforça a condição de sobrecarga funcional.

O terceiro objetivo específico, identificar os desafios e as performatividades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos e as estratégias utilizadas para enfrentá-los, revelou-se um eixo estruturante da análise empírica. Os dados evidenciaram que os coordenadores pedagógicos vivenciam uma lógica de intensificação do trabalho, caracterizada por múltiplas cobranças, responsabilização individual pelos resultados escolares e pressão por metas e indicadores.

Esse cenário dialoga diretamente com o conceito de performatividade formulado por Stephen J. Ball (2008; 2014; 2020), no qual o trabalho educacional passa a ser regulado por mecanismos de controle, visibilidade e comparação. Apesar disso, os participantes demonstraram desenvolver estratégias de resistência e ressignificação, como a priorização do diálogo com os professores, a escuta sensível e a criação de espaços formativos informais, reafirmando a dimensão humana e relacional da coordenação pedagógica.

O quarto objetivo, compreender as implicações dessas práticas para a implementação das políticas públicas e para o desenvolvimento educacional no município de Aracaju, foi alcançado a partir da articulação entre os achados empíricos e o referencial do Ciclo de Políticas. A pesquisa demonstrou que as políticas educacionais não são implementadas de forma linear, mas reinterpretadas no contexto da prática, conforme apontam Ball e Mainardes (2022).

Em Aracaju, a manutenção de apenas um coordenador pedagógico por unidade escolar, independentemente do porte da escola e do número de matrículas, evidencia uma contradição entre a legislação vigente e as condições reais de trabalho, reforçando uma lógica de responsabilização sem a devida provisão de suporte estrutural.

Nesse contexto, a performatividade não se expressa apenas como exigência burocrática, mas como um princípio organizador do trabalho pedagógico na rede municipal. Um dos efeitos mais significativos dessa lógica é a redução do tempo e das condições destinadas à formação continuada dos professores, função historicamente atribuída ao coordenador pedagógico pela literatura educacional (Libâneo, 2018; Lück, 2015).

Tal constatação converge com a crítica de Ball (2014), ao afirmar que políticas performativas tendem a produzir sujeitos permanentemente “ocupados”, mais

comprometidos com a prestação de contas do que com o engajamento pedagógico crítico. Ainda assim, os resultados evidenciam que os coordenadores pedagógicos não atuam como meros executores de políticas.

Ao contrário, constroem margens de autonomia possíveis, reinterpretando diretrizes e ressignificando práticas no interior das escolas. Essa atuação confirma a perspectiva de que o contexto da prática é um espaço de produção de sentidos, no qual os sujeitos negociam, adaptam e, por vezes, resistem às prescrições políticas, reafirmando o papel do coordenador pedagógico como mediador entre a política e o cotidiano escolar.

Do ponto de vista histórico, os achados reforçam que a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Aracaju acompanha tendências observadas em outras redes públicas brasileiras, marcadas pela transição incompleta de uma função técnico-supervisor para uma identidade pedagógico-formativa consolidada. A permanência de práticas burocratizadas e o avanço de demandas gerenciais indicam que essa identidade profissional ainda se constrói em meio a obstáculos estruturais, políticos e institucionais, especialmente em contextos atravessados por reformas educacionais de orientação gerencial.

Diante desse cenário, a pesquisa aponta que a valorização do coordenador pedagógico não pode restringir-se ao discurso normativo. Faz-se necessário revisar os modelos de gestão educacional no âmbito municipal, ampliar o quantitativo de coordenadores por escola, garantir tempos institucionais destinados à formação continuada e reconhecer a coordenação pedagógica como eixo estruturante do trabalho educativo.

Conforme destaca Ball (2020), enfrentar os efeitos da performatividade não implica negar a importância da avaliação e do monitoramento, mas resistir à redução da educação a métricas e indicadores descontextualizados. Por fim, esta dissertação contribui para o campo da Educação ao oferecer uma análise situada e crítica da performatividade na coordenação pedagógica, evidenciando como as políticas educacionais se materializam no cotidiano das escolas e impactam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas pesquisas e orientar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às condições reais de trabalho dos coordenadores pedagógicos, reafirmando sua importância

estratégica na construção de uma escola pública democrática, formativa e socialmente comprometida.

Conclui-se que é necessário fortalecer a função do coordenador pedagógico por meio de políticas que garantam melhores condições de trabalho, valorização profissional e clareza de atribuições, de modo a potencializar seu papel na promoção da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, M. P.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico na gestão democrática da escola**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, n. 151, p. 879–896, 2020.

ALVES, R. A.; PLACCO, J. L. **O coordenador pedagógico e a gestão do tempo: desafios e possibilidades**. São Paulo: XYZ Editora, 2020.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, G.; FERREIRA, J. **Entrevista: experiência e reflexão**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017.

ANDRADE, C. J. da S.; NUNES, E. J. F.; SANTOS, P. C. M. de A. **A atuação do coordenador pedagógico na promoção da interdisciplinaridade escolar**. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, p. 22-36, 2022.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARACAJU (SE). **Lei Complementar nº 166, de 5 de julho de 2018**. Dispõe sobre a gestão democrática da rede pública municipal de ensino. Aracaju: Câmara Municipal, 2018.

ARACAJU (SE). **Lei Complementar nº 178, de 12 de maio de 2022**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal. Aracaju: Câmara Municipal, 2022.

ARAÚJO, Lirian Martins Lemos. **Políticas educacionais: estudo de caso sobre políticas públicas destinadas à educação no estado do Piauí**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BALL, Stephen J. **The education debate**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2022.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

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.

BRASIL. **Parecer CFE nº 252, de 4 de julho de 1969**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

CASAGRANDA, G. Z. de O. **O papel do coordenador pedagógico na escola: a formação em contexto e a epistemologia da prática**. *Caderno Marista de Educação*, v. 11, n. 1, p. e37950, 2020.

CASTRO, Maria Cristina da Silva. **O papel do coordenador pedagógico na escola: desafios e possibilidades**. *Revista Pedagógica*, Erechim, v. 14, n. 28, p. 73–88, 2012.

CORDEIRO, Ana Aparecida Antunes. **A atuação da coordenação pedagógica na constituição identitária do professor**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**. 2. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, L.; LIMA, S. **Tecnologias de gestão escolar e coordenação pedagógica**. *Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 3, p. 215–230, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 119, p. 1355–1379, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Gestão de relações na escola**. São Paulo: Papirus, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry. **Pedagogy of solidarity**. Chicago: Haymarket Books, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Joara Porto de Avelar. **Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENEZES, Lilian; SEDANO, Luciana. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico**. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 353–374, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, L. R. **A formação continuada do coordenador pedagógico**. Curitiba: ABC, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **A formação dos professores e o seu papel no futuro da educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Coordenador pedagógico: formação e identidade profissional**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira. **O coordenador pedagógico como formador de professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SANTANA, K. L.; MARTINS, A. M. **Desafios profissionais da coordenação pedagógica**. *Revista Ambiente Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31–43, 2020.

SANTOS, Tatiane Rodrigues dos. **Gestão democrática da educação pública**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2023.

VERDELHO, Sônia A.; ROSSI, Mayara. **A importância do coordenador pedagógico**. *Revista Saberes Docentes*, v. 5, n. 9, 2020.

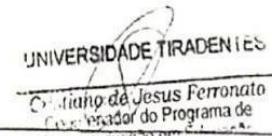
VILELA, F. S.; SILVA, L. F. **Coordenação pedagógica: desafios e possibilidades**. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 1, p. 45–60, 2022.

ANEXOS

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
AUTORA: ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

ANEXO A- FOLHA DE ROSTO DA PLATAFORMA BRASIL



1. Projeto da Pesquisa: O Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Aracaju: Papel e Perspectivas Práticas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 9			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR			
5. Nome: ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA			
6. CPF: 208.729.395-10		7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO SOUZA MONTES SAO CONRADO 181 ARACAJU SERGIPE 49042060	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 79999000394	10. Outro Telefone:
		11. Email: alinecris0304@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>09 / 04 / 2025</u>		<u>Aline Cristina Santos de Lima</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S.LTDA		13. CNPJ: 13.013.263/0001-87	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (79) 3218-2100		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Anderson Ferronato</u>		CPF: <u>017.453.779-89</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>		 UNIVERSIDADE TIRADENTES <u>Anderson da Jesus Ferronato</u> Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Assinatura	
Data: <u>09 / 04 / 2025</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICES

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
AUTORA: ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE/RCLE) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre " O Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Aracaju: Papel e Perspectivas Práticas." e está sendo desenvolvida pelas pesquisadoras Aline Cristina Santos de Lima e Andréa Karla Ferreira Nunes, do Curso de Mestrado em Educação do do PPED- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade da Profª. Andréa Karla Ferreira Nunes, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: *(inserir após a aprovação).*

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

A pesquisa está relacionada ao fazer da coordenação pedagógica, teoria e prática. Tem como objetivo geral analisar o papel do coordenador pedagógico no exercício das suas funções, considerando suas atribuições administrativas e pedagógicas. Os objetivos específicos são: descrever os saberes específicos do coordenador pedagógico, compreender sua atuação junto à comunidade escolar e mapear ações realizadas no cotidiano desse profissional. Espera-se com este trabalho, identificar as reais funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico, destacando os desafios e as potencialidades de atuação desses especialistas em Aracaju. Os resultados poderão contribuir para a formação de políticas públicas educacionais mais eficazes e para a valorização desses profissionais na rede municipal.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa para responder a um Questionário de forma online sem identificação, com perguntas sobre gestão educacional para compreender como a prática do coordenador pedagógico diante das atribuições administrativas e pedagógicas interferem no fazer deste profissional. Solicito também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que essa pesquisa ao responder ao questionário com perguntas sobre gestão educacional possa gerar alguns desconfortos ou inconvenientes, alguns riscos como medo, ansiedade, cansaço mental, cansaço físico, sentimento de invasão de privacidade, aborrecimentos, vergonha por não conseguir responder algumas perguntas em relação ao assunto tratado, medo por estar sendo gravado, medo de estar sendo enganado, dentre outros. Além disso, a prática de leitura e respostas a questionários com outras práticas de leitura e linguagem poderá confundir o leitor. Uma

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

vez ocorrendo este risco a pesquisadora irá esclarecer a importância de responder ao questionário, deixando o profissional ciente dos diferentes tipos de questionário e leituras.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Alme Cristina Santos de Lima; Rua Antônio Sousa Montes, 181, Bairro São Conrado, Aracaju - SE; CEP: 49042-060; Cel: (79) 99900-0394; E-mail: alinecris0304@hotmail.com; Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos e ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá informar à pesquisadora.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit-SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, ____ de ____ de 202__

Impressão
digital

Assinatura do participante ou responsável legal

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
AUTORA: ALINE CRISTINA SANTOS DE LIMA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário Coordenadores Pedagógicos

Olá, coordenador(a) pedagógico(a)! 🍌

Me chamo Aline Cristina Santos de Lima, estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação (UNIT/SE) intitulada: "Performatividade dos coordenadores pedagógicos no cotidiano da rede municipal de ensino de Aracaju".

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes (CAAE: 86453825.4.0000.5371).

O objetivo é compreender melhor como os(as) coordenadores(as) desempenham suas funções, enfrentam os desafios do cotidiano escolar e contribuem para a implementação das políticas públicas e para o desenvolvimento educacional.

🔒 Sigilo garantido: Sua participação é voluntária e todas as respostas são anônimas, utilizadas apenas para fins acadêmicos e relacionados ao CNCA, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Perfil do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

Este bloco reúne questões voltadas a identificar o perfil dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), como formação, tempo de experiência e carga horária. As informações permitem contextualizar as práticas profissionais no âmbito da rede municipal de ensino de Aracaju.

Qual é o seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

Qual é a sua idade?
(Indique a faixa etária que contenha a sua idade.)

- Até 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- 50 anos ou mais

Qual a sua formação acadêmica inicial?

- Pedagogia
- Other: _____

Qual o seu nível de escolarização atual?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Possui alguma especialização? Qual?

Your answer

Qual o seu tempo de experiência docente antes de assumir a coordenação pedagógica?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Há quanto tempo atua como coordenador(a) pedagógico(a) nesta escola?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 8 anos
- Mais de 8 anos

Percepções sobre a profissão

Este bloco busca compreender a visão que o(a) coordenador(a) tem sobre sua profissão, considerando valorização, satisfação, desafios e atribuições no exercício da função. (Marque apenas uma alternativa por linha.)

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
Ser coordenador(a) pedagógico(a) representa a realização de um projeto pessoal/profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A profissão de coordenador(a) pedagógico(a) é reconhecida e valorizada pela sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No geral, sinto-me satisfeito(a) com meu trabalho como coordenador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já pensei em desistir da função de coordenação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formação e desenvolvimento profissional

Aqui, as questões investigam a importância da formação inicial e continuada, bem como as necessidades de capacitação em áreas essenciais para o desempenho da coordenação pedagógica.

(Marque apenas uma alternativa por linha.)

	Nenhuma necessidade.	Pouca necessidade.	Moderada necessidade.	Grande necessidade.
Gestão pedagógica e acompanhamento docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação da aprendizagem e práticas de feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementação de políticas educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderança educacional e mediação de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnologias digitais aplicadas à gestão e à prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação acadêmica inicial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formações continuadas ofertadas pela SEMED/Aracaju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Práticas no cotidiano escolar

Neste bloco, são avaliadas as práticas realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola, com foco em acompanhamento pedagógico, mediação com professores, estudantes e famílias, além da implementação de políticas públicas.

Assinale a partir da sua prática no cotidiano escolar:

(Marque apenas uma alternativa por linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
Promovo discussões científicas com os(as) professores(as) sobre metas educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trato a qualidade do ensino como responsabilidade coletiva junto aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divulgue aos docentes oportunidades de aperfeiçoamento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dedico atenção especial à aprendizagem e ao acompanhamento do desempenho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivo à participação das famílias por meio de projetos e ações pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As exigências administrativas prejudicaram a realização das funções pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A avaliação das práticas pedagógicas dos professores é realizada por meio de observações em sala, análise de planejamentos e reuniões de feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promovo mediações de conflitos entre professores, alunos e famílias de forma sistemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As políticas públicas educacionais estão sendo realizadas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considere que minhas funções como coordenador(a) pedagógico(a) contemplam:
(Marque apenas uma alternativa por linha.)

	Pouco presente no meu trabalho	Parcialmente presente	Presente	Muito presente
Coordenação do Projeto Político- Pedagógico;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assessoria e acompanhamento permanente do trabalho docente;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planejamento e avaliação do trabalho pedagógico;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise e colaboração de resultados das avaliações externas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação e acompanhamento das práticas pedagógicas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inclusão e atendimento às especificidades dos estudantes;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento da vida escolar dos alunos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação das horas de estudo docente;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Busca pelo alcance das metas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementação e acompanhamento das políticas públicas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sinalize a(s) situação(ões) que você desempenha e acha que não é(são) do coordenador pedagógico.

- Organização geral da unidade de ensino no âmbito da gestão de pessoal, administrativa, pedagógica e financeira;
- Organização do espaço físico e rotina escolar;
- Preservação e manutenção do patrimônio;
- Integração da unidade de ensino com a comunidade e cumprimento da legislação pertinente.
- Substituir o diretor nas suas ausências e impedimentos;
- Coordenador das atividades relacionadas ao Censo Educacional;
- Outro: _____

Processo de Comunicação

Este bloco aborda como se dá o processo de comunicação entre Secretaria Municipal de Educação e escola, entre coordenação e equipe docente e também na relação da escola com a comunidade.

(Marque apenas uma alternativa por linha.)

	Nunca.	Poucas vezes.	Muitas vezes.	Sempre.
O processo de comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola, via coordenação pedagógica, é eficiente e contribui para o alinhamento das práticas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A comunicação entre a escola e a comunidade escolar (famílias, responsáveis, conselhos) é clara, acessível e favorece a participação da comunidade nas decisões pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O fluxo de informações entre gestão, coordenação pedagógica, professores e demais membros da escola ocorre de forma organizada, colaborativa e transparente.

Reflexão

As questões abertas deste bloco permitem que o(a) coordenador(a) compartilhe, de forma livre, suas percepções sobre dificuldades, estratégias e sugestões de melhoria para o fortalecimento da cooperação pedagógica na rede municipal de ensino de Aracaju.

Liste 2 ou mais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de Aracaju.

Sua Resposta

Liste 2 ou mais estratégias que você considere eficazes para superar os desafios do cotidiano da coordenação pedagógica.

Sua Resposta

Quais sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de Aracaju?

Sua Resposta
