

## A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

### RESUMO

Este trabalho analisa a atuação do coordenador pedagógico na implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) em escolas de territórios vulneráveis no Ceará, durante a pandemia de Covid-19. Tomou-se como objeto o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) e outras iniciativas desenvolvidas durante a pandemia e na retomada das aulas, pela secretaria estadual de educação (Seduc) e dos municípios de Fortaleza e Sobral. O Mais Paic implementa a política educacional em cascata, começando na Seduc e concretizando-se nas escolas, sendo fundamental o papel dos coordenadores pedagógicos. Esses profissionais fazem parte da equipe de gestão escolar e são responsáveis por disseminar as diretrizes políticas nas instituições por meio da formação contínua dos docentes. Foram entrevistados onze coordenadores, de duas escolas em Fortaleza e duas em Sobral, situadas em áreas de alta vulnerabilidade, porém com bons indicadores educacionais. As interações entre coordenadores pedagógicos e professores também foram observadas. A pesquisa mostrou que a divisão de trabalho entre coordenadores e diretores possibilita ao coordenador pedagógico ter tempo para acompanhar a prática pedagógica dos professores. As estratégias de formação incluíram modelização didática, planejamento coletivo de aulas, monitoramento da aprendizagem e discussões colaborativas. No entanto, o principal desafio enfrentado pelos coordenadores pedagógicos foi a resolução de problemas típicos das áreas vulneráveis. A análise de dados indicou que a participação dos alunos nas aulas remotas e o desenvolvimento profissional docente foram os maiores obstáculos ao cumprimento da função social da escola.

**Palavras-chave:** Coordenadores Pedagógicos; Gestão Escolar; Direito à educação; Políticas educacionais; Mais Paic.

Rodnei Pereira <sup>i</sup>  
Fundação Carlos  
Chagas/Universidade  
Cidade de São Paulo,  
Brasil

Maria do Carmo Meirelles  
Toledo Cruz <sup>ii</sup>  
Universidade Cidade de  
São Paulo, Brasil

Maíra de Araújo  
Mamede <sup>iii</sup>  
Université Paris-Est  
Créteil Val de Marne,  
França

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 provocou uma transformação sem precedentes nas práticas educacionais, exigindo respostas ágeis e desafiadoras por parte das instituições de ensino. O fechamento prolongado das escolas no Brasil durante a pandemia de Covid-19 exigiu uma rápida transição para o ensino não presencial, um processo que amplificou as profundas desigualdades educacionais do país. Desta maneira, é relevante refletir sobre o cenário educacional atual do país, considerando que se trata de uma nação em desenvolvimento nas questões relacionadas à educação, mas que enfrenta desigualdades socioeconômicas significativas entre os diferentes grupos de estudantes e uma grande parcela da população em situação de vulnerabilidade social.

Apesar dos imensos desafios, Lima (2020) assevera que o período também gerou aprendizados e potenciais legados. Observou-se o avanço de parcerias e colaboração entre redes de ensino e setores como saúde e assistência social. O período proporcionou a reavaliação de práticas pedagógicas e a valorização do papel dos professores e da relação família-escola. Docentes e estudantes puderam ampliar suas habilidades no uso da tecnologia.

Contudo, os estudos mencionados asseveram que, embora o ensino remoto emergencial possa ter sido útil em uma crise inédita, a educação presencial é essencial, especialmente para os grupos mais vulneráveis. Essas investigações concluem que a pandemia intensificou as desigualdades e que a educação não voltará a ser a mesma de antes. Configurou-se, assim, um cenário que mostra que é fundamental focar esforços na promoção de maior equidade e na articulação de ações para minimizar os impactos negativos da pandemia e eliminar as desigualdades amplificadas por ela em ações futuras.

A investigação tomou como objeto a implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) e outras iniciativas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação do Ceará (Seduc/CE) e pelas Secretarias Municipais de Educação em Fortaleza e Sobral, municípios que enfrentam realidades de vulnerabilidade social, mas que apresentam bons indicadores educacionais.

O Mais Paic visa melhorar a qualidade da educação no Ceará, atuando de forma sistêmica desde a Secretaria de Educação (SEDUC) até as escolas. Sua implementação ocorre em um modelo de 'cascata', no qual o Coordenador Pedagógico (CP) é central na disseminação das diretrizes. Contudo, esse modelo se insere em um contexto de políticas de *accountability* de alta responsabilização (*high-stakes*), marcadas por sistemas de avaliação externa. Tais políticas, embora busquem a melhoria dos resultados, são criticadas por induzirem um forte controle sobre a prática pedagógica. Dentre essas críticas, como explicam Oliveira e Clementino (2020), está a pressão por resultados que, atrelada a bonificações, pode gerar uma carga de trabalho estressante para os professores e focar o ensino na preparação dos estudantes para testes padronizados. Essa lógica pode levar à busca por um "aluno padrão" que corresponde aos descritores da avaliação, ocupando a criança um lugar passivo no processo educativo.

O modelo de formação em cascata, adotado pelo Mais Paic, pode ser eficaz se atender a critérios como a abertura à reinterpretção e a

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

descentralização de responsabilidades, em vez da adesão rígida a formas prescritas (Hayes, 2000). No Ceará, a política de gestão por resultados, exemplificada por ações como o 'Prêmio Escola Nota Dez', uma premiação que vincula o desempenho das escolas a repasses financeiros, cria um sistema de responsabilização de alta pressão com um forte componente meritocrático. Críticos (Oliveira & Clementino, 2020; Mota & Mota, 2019) apontam que essa concepção tende a desvirtuar o ato educativo, transformando os estudantes em um 'numerário', cujo desempenho é capitalizado para o alcance de metas institucionais e financeiras.

Com base neste cenário, o foco desta investigação recai sobre o papel central do CP na disseminação das diretrizes do Mais Paic, sendo este um profissional que integra a equipe de gestão escolar, responsável pela formação continuada do corpo docente no Brasil (Pereira, 2017, 2010; Pereira & Placco, 2018). Sendo assim, examinar como se desenvolveu o trabalho do CP durante a pandemia em escolas situadas em territórios vulneráveis, com resultados de aprendizagem expressivos, é relevante para o campo dos estudos desenvolvidos no âmbito das políticas educacionais e da gestão escolar, especificamente, na dimensão da gestão pedagógica (Oliveira et al., 2024).

A gestão pedagógica, entre outras dimensões da gestão escolar, refere-se ao conjunto de práticas, processos e diretrizes que orientam o ensino e a aprendizagem em uma instituição educacional. Trata-se de uma dimensão fundamental para garantir que a proposta pedagógica da escola seja efetivamente implementada, promovendo um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e que envolva a articulação entre os objetivos educacionais, o currículo, as metodologias de ensino e a avaliação do aprendizado (Pereira, 2017).

Além disso, a gestão pedagógica se destaca pela importância da formação continuada do corpo docente, já que professores bem preparados e atualizados sobre as melhores práticas de ensino são essenciais para a melhoria da qualidade social da educação. Essa dimensão também abrange a construção de um ambiente colaborativo, em que a troca de experiências e a discussão de práticas pedagógicas permitem que todos os educadores consigam identificar e mobilizar estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante é a atenção às diversidades presentes na comunidade escolar, o que implica adequar as práticas pedagógicas a diferentes contextos e perfis de estudantes, considerando as desigualdades sociais e culturais. Dessa forma, a gestão pedagógica contribui para promover a equidade no acesso à educação de qualidade, sendo um pilar essencial da gestão escolar.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discutir como o CP desenvolveu seu trabalho no contexto investigado, partiu-se do princípio de que a relação entre gestão pedagógica e coordenação pedagógica é intrínseca, haja vista que o CP desenvolve um trabalho semelhante ao que a literatura educacional portuguesa define como super-

visão pedagógica (Romeiro & Henriques, 2023). A coordenação pedagógica se ocupa de um conjunto de práticas e estratégias de formação continuada que têm como finalidade o direito à aprendizagem dos estudantes, ainda que o trabalho do CP esteja mais diretamente ligado aos professores.

Pode-se afirmar que a coordenação pedagógica é uma função específica da gestão escolar e, geralmente, no Brasil, é exercida por um coordenador pedagógico, ainda que algumas redes de ensino nomeiem o profissional de coordenação pedagógica de modos distintos (como supervisor, assistente pedagógico, pedagogo ou nomenclaturas afins). O CP atua como mediador entre a direção da escola, os professores e os alunos, sendo responsável por traduzir as diretrizes da gestão pedagógica em práticas concretas.

As práticas de formação continuada vêm sendo defendidas como uma estratégia indispensável para garantir o direito dos estudantes à educação (Placco & Almeida, 2010; Foerste, 2006). É a partir dessa compreensão que a presença do CP, nas políticas educacionais, passou a figurar intrinsecamente ligada a um contexto de democratização da educação no Brasil (Pereira, 2010). Em outras palavras, as primeiras instituições de ensino a contarem com o trabalho do coordenador pedagógico, no final da década de 1970, eram aquelas em que o desempenho dos alunos era considerado abaixo do esperado. Tornou-se consensual no campo educacional a importância do CP na formação continuada dos professores, processo que deve ser coerente com o projeto político pedagógico das escolas (Veiga, 2006) e com a articulação da equipe docente para atingir seus objetivos (Almeida, 2010). A função do CP como formador tem como objetivo principal a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o direito à educação é o princípio que fundamenta seu trabalho.

Ao realizar uma revisão da literatura sobre coordenação pedagógica, Pereira (2017) adverte que não se pode esperar que ele seja um catalisador de mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, uma vez que tal concepção tem aproximado o CP muito mais de um fiscalizador ou "testa de ferro" das políticas educacionais do que de um parceiro avançado dos professores, alguém que coopera com eles para aprimorar as práticas pedagógicas e, assim, promover o desenvolvimento profissional dos educadores, esperando que isso repercuta na aprendizagem dos alunos.

Contudo, não se pode negar que seu campo de atuação está diretamente ligado ao contexto das políticas públicas para a educação, às características de organização e de estruturação do sistema educacional e à rede de relações escolares. Somente a partir da articulação dessas instâncias é que esse profissional pode definir o campo de forças com o qual deverá interagir para construir seu espaço de atuação.

Levando esse aspecto em consideração, quanto mais o CP se envolve em atividades relacionadas ao cumprimento de normas, organização da rotina e administração dos espaços, mais se distancia de desempenhar funções pedagógicas, parecendo se adequar às expectativas que lhe são impostas (Pereira, 2017, 2010), ainda que a criação da função de CP esteja inicialmente ligada à promoção de uma educação voltada para a cidadania, à democratização e descentralização da escola, além da busca por soluções para os efeitos das desigualdades escolares.

Por trás desse discurso aparentemente progressista, pode existir

uma função que reproduz uma lógica conformista e reprodutora de desigualdades. A escola, como uma instituição pública destinada à educação, é campo de diversas relações de poder, onde situações de precariedade e conflito podem inviabilizar o trabalho educativo. Desse modo, as condições adversas de trabalho podem colocar o CP em uma posição antagônica ao seu papel, podendo conduzir a coordenação pedagógica para um verdadeiro paradoxo.

Considerando esses conflitos, a divisão de trabalho entre o diretor e o CP pode se tornar uma fonte de tensões, no que diz respeito às relações de poder (Mate, 2003; Pereira, 2017), e isso pode ocorrer por várias razões. Primeiramente, a sobreposição de funções e responsabilidades pode causar ambiguidade no papel de cada um, levando a disputas sobre quem deve tomar decisões em determinadas situações, por exemplo, quando o diretor e o coordenador têm visões diferentes sobre a gestão da escola ou sobre abordagens pedagógicas.

Além disso, as expectativas em relação ao desempenho e à eficácia das ações de cada um podem ser um fator de conflito. O diretor pode ter uma visão administrativa mais voltada para as rotinas administrativas e o cumprimento de normas, enquanto o CP pode estar mais focado em estratégias de ensino e desenvolvimento docente (Pereira, 2017; Pereira et al., 2024). Essa diferença de foco pode levar a desacordos em relação ao que deve ser priorizado na gestão escolar (Pereira, 2023).

Outro ponto a ser considerado é a pressão externa que ambos os profissionais enfrentam, como demandas relacionadas à burocracia, metas de desempenho e expectativas da comunidade escolar. Quando essas pressões não são bem geridas, podem exacerbar as divergências entre o diretor e o CP, resultando em um ambiente de trabalho tenso, que dificulta a colaboração e o diálogo (Oliveira et al., 2024).

Por fim, a falta de comunicação clara e de um entendimento mútuo sobre os papéis e objetivos pode intensificar esses conflitos, dificultando a formação de uma equipe coesa e alinhada em torno de uma visão comum para a escola. Um trabalho conjunto e bem delineado na divisão de tarefas é fundamental para minimizar tensões e garantir uma gestão escolar comprometida com as finalidades do projeto político pedagógico das escolas.

Esses aspectos, quando colocados no âmbito do Mais Paic, que é específico do estado do Ceará-Brasil, onde se deu a pesquisa que originou este artigo, ganham contornos próprios. O programa visa melhorar a qualidade da educação nas escolas desse estado. Seu foco principal é promover o acesso aos direitos de aprendizagem previstos no currículo e garantir que os estudantes estejam em condições de alcançar as competências esperadas para a sua faixa etária. Ele trabalha de forma sistêmica, partindo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) até as escolas, com instrumentos e ferramentas que colocam os agentes implementadores em torno de objetivos comuns. Busca implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos, levando em consideração o contexto em que as escolas estão inseridas (Cruz et al., 2020; Mamede et al., 2021).

A incisão do Mais Paic sobre o trabalho do CP é significativa, uma vez que o coordenador desempenha um papel central na implementação

das diretrizes do programa nas escolas. Entre as atribuições do coordenador pedagógico estão a formação continuada dos professores, a supervisão das práticas de ensino e o acompanhamento do desempenho dos alunos. O CP é responsável por promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, facilitando um ambiente no qual os educadores podem aprender e crescer profissionalmente (Pereira et al., 2024).

Com esse programa, espera-se que o CP trabalhe não apenas na aplicação das diretrizes do programa, mas também na mobilização de toda a equipe docente em torno de estratégias que promovam a aprendizagem efetiva dos estudantes. Assim, o programa corrobora o que afirma a literatura do campo educacional sobre a capacidade do CP de articular ações, compartilhar conhecimentos e promover uma cultura colaborativa dentro da escola. Essa atuação deve repercutir não só na formação dos professores, mas também nos resultados de aprendizagem dos alunos, ajudando a construir um ambiente educacional mais equitativo. A partir desse enquadramento, nos debruçamos sobre alguns questionamentos: (1) a forma de dividir o trabalho pedagógico, no âmbito do Mais Paic, permite que o CP concretize seu papel como formador?; e (2) como seu trabalho ocorreu no contexto da pandemia de Covid-19 e que aprendizados foram construídos nesse período, no âmbito da gestão escolar?

## 2.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para responder às perguntas, foram analisados os dados obtidos por meio da realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado, realizadas com onze CP em exercício em escolas das redes municipais de Fortaleza e Sobral, ambos no Estado do Ceará, bem como de observações de reuniões destinadas à realização de formação continuada entre os coordenadores e suas respectivas equipes de professores. Para preservar a identidade dos participantes, neste artigo, os participantes foram nomeados como CP A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Tais dados foram coletados entre novembro de 2022 e maio de 2024, e o estudo foi do tipo exploratório, de abordagem qualitativa. As redes municipais de ensino de Fortaleza e Sobral foram selecionadas na investigação que deu origem a este artigo devido a seus resultados positivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) bem como pela adesão ao Mais Paic.

Foram selecionadas as redes de Fortaleza, a capital do estado, e Sobral, um município reconhecido por seus avanços educacionais, ambos com realidades de vulnerabilidade social mas com bons indicadores e adesão ao Mais Paic.

Os resultados educacionais obtidos por ambas as redes de ensino são expressivos. Sobral conquistou notoriedade nacional, apresentando avanços significativos no Ideb, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Em 2023, o Ideb de Sobral da rede pública foi de 9,6 para o 5º ano do EF e 7,9 para o 9º ano, superando as metas previstas e colocando o município entre os melhores desempenhos do Brasil. Esse desempenho é frequentemente atribuído não apenas à gestão educacional, mas também à valorização do corpo docente e à implementação de metodologias de ensino que buscam engajar alunos e estimular a aprendizagem.

Fortaleza também apresentou progressos no Ideb, mas as realidades enfrentadas são diferentes. Em 2023, o município alcançou um Ideb de 6,0 para o 5º ano e 5,2 para o 9º ano, evidenciando uma evolução, mas ainda enfrentando desafios para melhorar esses índices, dada sua dimensão populacional e as disparidades sociais. A adesão ao Mais Paic por Fortaleza representa um esforço significativo para lidar com essas questões, já que esse programa foca no fortalecimento da formação de gestores e professores, favorecendo cursos de formação continuada e disseminação de práticas bem-sucedidas em educação. Disponibiliza, ainda, material didático, avaliações e outros instrumentos.

Os desafios que Fortaleza enfrenta tornam o estudo de suas políticas educacionais especialmente relevante em contraste com Sobral, que já se destaca como um exemplo considerado exitoso. Enquanto Sobral demonstra que é possível alcançar altos índices de qualidade educacional, Fortaleza ilustra a complexidade de promover transformações significativas em um cenário mais amplo e populoso. Assim, a análise dessas duas redes municipais pode permitir compreender práticas que podem ser replicadas e adaptadas a diferentes contextos.

É importante sublinhar que a pandemia da Covid-19 alterou os resultados educacionais. Dados de ambas as cidades, especialmente Fortaleza, mostraram uma queda nos níveis de aprendizagem em Português e Matemática entre 2019 e 2021, evidenciando os impactos do período. No âmbito da pesquisa realizada, os dados foram coletados em quatro escolas (duas em Fortaleza e duas em Sobral). Em todas, o nível socioeconômico dos estudantes é considerado baixo, as populações dos seus respectivos territórios estão expostas a situações de violência, mas os níveis de aprendizado adequado estão na média dos municípios, o que fez com que fossem selecionadas para realizar a pesquisa. As entrevistas com os CP tinham como objetivo entender: a) as abordagens utilizadas durante a pandemia; b) as ações implementadas para a volta às aulas e os desafios enfrentados; e c) as lições aprendidas. Além disso, foram realizadas observações simples, registradas em um diário de campo (Bogdan & Biklen, 1994).

O conjunto de dados foi analisado com inspiração na Análise de Prosa (André, 1983), uma metodologia qualitativa que busca investigar os significados explícitos e implícitos nos materiais coletados. Nesse contexto, o material pode incluir registros de observações e entrevistas, além de outros itens coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotografias, quadros, filmes, expressões faciais e gestos, entre outros (André, 1983).

O processo analítico envolveu a leitura exaustiva do material, a organização em tópicos temáticos e o agrupamento desses temas nas seguintes categorias de análise: (1) Práticas de formação continuada; (2) Desafios enfrentados no exercício do trabalho; e (3) Aprendizados para a gestão escolar, que serão exploradas na seção subsequente.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, propõe-se a análise e discussão dos dados coletados, organizados

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

em três categorias centrais que emergiram do corpus investigado. A primeira categoria, 'Práticas de formação continuada', busca examinar como as estratégias formativas implementadas pelos CP contribuíram para o desenvolvimento das competências docentes, especialmente em um cenário marcado por desafios sem precedentes. A segunda, 'Desafios enfrentados no exercício do trabalho', explora os obstáculos que surgiram durante a pandemia, como a insegurança alimentar dos alunos, a limitação no acesso a tecnologias e a heterogeneidade das turmas, aspectos que dificultaram a efetivação do trabalho pedagógico. A terceira e última categoria, 'Aprendizados para a gestão escolar', reflete sobre as lições extraídas desse período, destacando a importância da gestão com foco na participação coletiva e na distribuição de tarefas entre diretores e CP. A partir da análise dessas categorias, são tecidas algumas reflexões sobre as dinâmicas que permeiam a formação continuada docente e as práticas de gestão.

### 3.1 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No que diz respeito às práticas de formação continuada, durante a investigação realizada nas quatro escolas, foi possível apreender que os CP mobilizaram diferentes estratégias de formação continuada docente, como ilustram os depoimentos a seguir:

Às vezes, eu dou uma aula para que os professores possam observar, assim eles podem ver na prática como eu faço e pensar nas aulas deles, depois. (CP G)

Costumo assistir às aulas dos professores, pois isso me ajuda a discutir com eles os pontos fortes e outras coisas que precisam de aprimoramento. (CP J)

Faço devolutivas individuais e também para o grupo todo, discutimos os avanços e as dificuldades que eles passam na sala de aula. Eu acho que é bom para todos. Todo mundo aprende junto. É bom! (CP C)

Eu sempre olho com eles o aprendizado dos meninos. Na secretaria, a gente discute, chego aqui, discuto também. A gente sempre olha isso, com cuidado. Ajuda a pensar em como fazer o trabalho da gente, não é mesmo? (CP H)

Essas iniciativas, como a modelização didática e o planejamento coletivo, alinham-se a características de uma formação continuada eficaz, que deve ser colaborativa e contextualizada (Guskey, 2023). Elas representam a "tradução" local das diretrizes do Mais Paic, que ocorre por meio de um processo no qual os CP, apoiados pela gestão, adaptam as estratégias do

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

Programa às necessidades da sala de aula, um fator comumente apontado para o sucesso de modelos em cascata (Hayes, 2000). Observou-se que a formação continuada acontecia em momentos coletivos, compostos por docentes que atuavam nas mesmas etapas e segmentos de ensino, mas também em pequenos grupos, constituídos por aqueles que lecionavam nos mesmos anos de escolarização.

Além disso, pode-se verificar que havia momentos de formação individual, que ocorriam semanalmente e integravam a jornada dos professores. Neste caso, é relevante salientar que, de acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 1/3 da jornada deve ser utilizado para o aprimoramento profissional e para o planejamento da prática pedagógica, o que pode ser um dos elementos que sustentavam a existência de condições para o desenvolvimento das ações formativas mencionadas.

As estratégias metodológicas de formação identificadas durante a investigação incluíram a modelização didática, o planejamento coletivo de aulas, o monitoramento da aprendizagem e as discussões colaborativas. A modelização didática consistiu na demonstração prática de estratégias e metodologias de ensino, permitindo que os docentes observassem e refletissem sobre sua aplicação. Um exemplo dessa estratégia ocorreu em uma aula, na qual um CP ministrou uma aula sobre frações, enquanto a professora assistia, mostrando como utilizar diferentes estratégias para facilitar a compreensão dos estudantes. Essa prática, que depois foi discutida individualmente com a professora, possibilitou que ela pudesse refletir sobre a própria prática e pudesse se inspirar nela, no planejamento de suas aulas futuras:

Eu dei uma aula sobre frações, apresentando diferentes jeitos de fazer as operações com elas, enquanto a professora assistia; depois, conversamos muito, bem muito [risos] sobre as diversas formas que ela poderia ensinar o mesmo conteúdo, fazendo as adaptações necessárias de acordo com as suas necessidades e o perfil dos seus alunos. (CP I)

O depoimento selecionado ilustra uma prática que foi identificada como recorrente nas quatro escolas, tendo sido mencionada tanto pelos coordenadores quanto pelos professores nas seções de observação e em diálogos informais com eles.

O planejamento coletivo de aulas foi lembrado como outra estratégia metodológica de formação identificada, onde os professores trabalhavam juntos na elaboração de planos de aula, promovendo o compartilhamento de experiências e conhecimentos, conforme exemplificam alguns depoimentos:

Normalmente, também usamos os momentos de trabalho coletivo para planejar aulas todo mundo junto, os professores dão suas ideias e experiências para contribuir. (CP K)

Creio que as reuniões coletivas ajudam a criar aulas melhores, além de aproximar os professores, a gente vai vendo o quanto isso é bom para o grupo. (CP E)

Ao buscar compreender, junto aos professores, se eles compartilhavam dessas impressões, foi possível verificar, nos momentos de observação em todas as escolas, que os grupos de docentes planejavam sequências didáticas de forma integrada e articulada ao currículo e aos materiais didáticos adotados tanto nas escolas de Fortaleza quanto de Sobral.

Na visão dos coordenadores, essa prática não apenas fortalecia o vínculo entre os professores, mas também favorecia a elaboração de aulas mais coerentes e condizentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes e com o que observam nos resultados das avaliações, tanto as que são realizadas internamente, no contexto de cada escola, quanto as externas, realizadas pelos sistemas de ensino, como exemplifica o excerto de uma das entrevistas:

As discussões que fazemos sobre as avaliações, como os meninos foram nas provas, também são bacanas, porque os professores não apenas conseguem pensar em atividades que ajudam a elaborar atividades para dar na sala de aula, até trocar os meninos de turma, de acordo com o nível que cada um está. (CP H)

E vou te falar que nem sempre esse debate sobre as provas externas é tranquilo, a gente não pode ser ingênuo, mas tem um lado positivo também, e mesmo, a gente não pode esquecer que a gente também tem nossos próprios instrumentos, que criamos aqui na escola mesmo, e eles também são muito importantes, e todo mundo sabe disso. (CP C)

Os CP compartilham da ideia que as avaliações e seus usos não são romantizados. Há debates nas escolas sobre a quantidade, a intensidade e a frequência de aplicação de exames externos, mas também se valorizam os processos de avaliação da aprendizagem praticados em cada escola. Com base nisso, o monitoramento das aprendizagens dos estudantes é mobilizado como uma estratégia metodológica de formação docente. De modo geral, os CP trabalham constantemente com os professores, discutindo como podem acompanhar o progresso dos alunos por meio de avaliações formativas e diagnósticas, possibilitando que sejam realizados ajustes nas estratégias de ensino. Um exemplo disso envolveu o uso de fichas de acompanhamento que os professores preenchiam semanalmente, registrando as dificuldades e progressos de seus estudantes, fichas essas que foram mostradas aos pesquisadores nas quatro escolas. Essa prática permitiu que os coordenadores pudessem oferecer suporte direcionado aos docentes e, assim, atender melhor às necessidades de cada turma. Por meio desse registro, foi possível apreender que os CP decidem quais práticas serão observadas, quais podem ser modelizadas e como o material produzido, a partir dessas práticas, pode

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

ser utilizado de forma coletiva e individual, na consecução da formação continuada dos docentes.

Foi possível, ainda, verificar que as discussões colaborativas constituíram um espaço para o compartilhamento de dúvidas e experiências pedagógicas entre os professores. As discussões que observamos na pesquisa abordaram temas como manejo de sala de aula e estratégias para lidar com estudantes com dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Durante esses encontros, os docentes foram capazes de trocar ideias e sugerir soluções baseadas em suas experiências e conhecimentos, de modo que esses momentos explicitaram que, embora os CP liderem o processo de formação continuada, os professores também se constituem formadores, o que confere ao processo uma característica de agência, na qual todos têm contribuições e conhecimentos para oferecer:

Nas nossas reuniões de grupo, fica claro que os professores trazem experiências que ajudam todos a crescerem, a gente vai aprendendo junto, acaba virando um processo em que cada um se torna o formador do outro, entende? (CP D)

Quando os professores compartilham as coisas que eles fizeram, é bom pra todos, não é? A Matilde por exemplo, que trabalha aqui desde que a escola foi inaugurada, ela sabe muito e ajuda todo mundo. A Cláudia, por exemplo, foi aluna aqui, ganhou prêmio em Olimpíadas de Matemática, é novinha, mas chegou aqui como professora há pouco tempo e ensina até as professoras mais antigas. (CP J)

É importante ressaltar que se pode perceber que também há conflitos e dificuldades nas relações, mas, em geral, foi possível depreender que o clima escolar é positivo, o que sugere que isso também incide sobre as práticas formativas que ocorrem nas escolas.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos CP, apurou-se que eram compartilhadas nas formações do Mais Paic realizadas pela rede estadual do Ceará, para serem disseminadas nos municípios e nas escolas posteriormente, em um modelo de cascata. Um exemplo dessas reuniões foi observado pela equipe de pesquisa em uma investigação anterior, acerca das quais, por isso mesmo, foi possível concluir que já estavam consolidadas e incorporadas na cultura das unidades escolares. No entanto, a efetividade dessas metodologias no período de Ensino Remoto Emergencial, que compreendeu os anos de 2020 e 2021, foi bastante limitada. Os desafios impostos pela pandemia enfocaram principalmente a preservação da vida, a manutenção do vínculo com as escolas e a segurança alimentar dos alunos. Esses aspectos críticos foram prioritários e exigiram adaptações na rotina escolar, os quais serão abordados na seção subsequente.

### 3.2 DESAFIOS ENFRENTADOS NO EXERCÍCIO DO TRABALHO

O trabalho dos CP se reconfigurou durante o tempo em que as escolas estavam

fechadas. Nesse período, mantiveram uma atuação sistemática, mesmo quando alunos e professores foram orientados a ficar em casa. Como afirmou um dos CP: “Todo mundo parou, mas nós (CP) não paramos o nosso trabalho” (CP A). Essa declaração é relevante, pois demonstra que, embora as atividades presenciais nas escolas tenham sido suspensas por um longo período, na fase mais crítica da pandemia de Covid-19, os profissionais da educação continuaram a desenvolver suas funções, contrariando a ideia comum de que os profissionais da educação não trabalharam ou mesmo que o trabalho escolar não estava ocorrendo.

A sobrecarga dos CP com tarefas assistenciais, como a distribuição de cestas básicas, reflete um cenário nacional que exigiu a articulação da escola com setores de saúde e assistência (Lima, 2020). Essa reconfiguração do trabalho, focada na manutenção do vínculo e na sobrevivência, inevitavelmente prejudicou a função formadora do CP, um desafio para gestores que, em meio à incerteza, tiveram sua percepção de poder de agir diminuída (Príncipe, Pereira & Rigolon, 2023). A distribuição de cestas básicas tornou-se essencial não só para a subsistência das famílias, mas também como estratégia para manter o vínculo com a escola. Uma CP relatou: “Com a cesta, conseguimos acessar mais de 90% dos estudantes, porque essa ação nos permitiu entregar atividades e coletar informações relevantes. A ação permitia também verificar a participação dos alunos nas atividades” (CP C). Esses depoimentos refletem a preocupação dos CP com a segurança alimentar dos estudantes e suas famílias e a preservação do vínculo com a escola. Embora a distribuição de cestas básicas tenha representado uma emergência assistencial, esses profissionais mantiveram o foco na importância da educação, utilizando os momentos de entrega para garantir que todos os alunos, independentemente de sua conectividade, tivessem acesso ao ensino.

Os CP enfrentaram uma carga de trabalho intensa, pois, além de distribuir alimentos e materiais, tiveram que oferecer orientação aos professores e acompanhar as atividades escolares. Durante o período de ensino remoto emergencial, muitos docentes precisaram de suporte para uso das tecnologias digitais, mas sem que se pudesse explorar sua efetividade para promover aprendizagem efetiva dos estudantes.

E, ainda que alguns dos CP tenham relatado que, esporadicamente, conseguissem acompanhar aulas ministradas remotamente pelos professores, explicaram que em nada esse trabalho se comparava ao trabalho que desenvolviam presencialmente como formadores.

Com a suspensão das aulas, a falta de habilidades dos professores em relação à conectividade e à mediação pedagógica utilizando tecnologias digitais exigiu que os coordenadores estivessem prontos para apoiar e orientar os docentes durante sua adaptação ao ensino remoto emergencial. O início das atividades na pandemia foi difícil, já que muitos professores não tinham conhecimentos suficientes para lecionar de forma remota:

A professora tinha mais de 60 anos e não podia ir à escola, por ser um dos públicos suscetíveis ao coronavírus, então meu apoio foi essencial, já que ela tinha pouco conhecimento sobre como trabalhar virtualmente. (CP A)

Eu tentava compartilhar meus conhecimentos e sugerir a gravação de vídeos. Ensinei como fazer links e a incluir os alunos nas salas virtuais. (CP B)

A falta de conectividade e familiaridade com as ferramentas digitais por parte dos professores foram desafios importantes. Essa situação foi parcialmente resolvida quando as redes municipais distribuíram chips para que os docentes tivessem sinal de internet com maior velocidade, pois muitos não tinham acesso a essa condição. Entretanto, mesmo com os esforços para auxiliar os docentes na elaboração de atividades remotas, a deficiência de conectividade dos alunos foi um obstáculo: “Muitas famílias não possuíam celulares, e outras tinham apenas um, que era compartilhado entre todos. Se houvesse uma assistência melhor nesse sentido, teria facilitado o trabalho da escola e das famílias nas aulas *online*” (CP D).

Diante da situação dos alunos, os CP assumiram a responsabilidade de manter os estudantes engajados na aprendizagem. Para isso, orientaram os professores a desenvolver atividades impressas, que seriam entregues junto com as cestas básicas. Com a introdução de tablets para estudantes do 5º e 9º anos, parte do problema foi mitigado.

O trabalho dos CP também se destacou na tentativa de manter a conexão com os alunos. Eles frequentemente se comunicavam por meio de grupos de *WhatsApp*, incentivando a participação dos estudantes nas atividades, ainda que fosse por meio do diálogo com as famílias:

Às vezes, eram oito horas da noite, tinha mãe ligando, pedindo ajuda, e eu ajudava passo a passo. Tem mães que dizem que não sabem, então, como não tinha aula presencial, eu fazia muita chamada de vídeo para poder ajudar essas famílias. (CP A)

Tinham aquelas mães que se dedicavam mais, aquelas que não conseguiam se dedicar tanto e essas a gente chamava pra tentar ajudar. (CP A)

Às vezes eram 23 horas e eles faziam perguntas pra nós: “professora, este trabalho não consegui fazer. Agora eu vou mandar só de manhã. Estava sem internet”. Se não fosse de madrugada, já mandavam mensagem logo cedo. Nosso horário de trabalho era das 7h às 11h e das 13h às 17h, mas a gente trabalhava o tempo todo. (CP F)

Apesar das dificuldades evidenciadas, as entrevistas com os CP mostraram que, durante a pandemia, a relação com as famílias e a comunidade se fortaleceu. Para facilitar a comunicação com os responsáveis, foram criados grupos de *WhatsApp* nos quais informações sobre horários de aulas, materiais e outros conteúdos eram compartilhados. Na entrega das cestas básicas, os CP escutavam as experiências e necessidades das famílias, promovendo um vínculo que foi essencial para evitar a evasão escolar: “Nós realizávamos

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

entregas das cestas e das atividades pessoalmente, organizando um calendário para garantir que aqueles que não puderam vir em datas agendadas tivessem outra chance” (CP B).

A dedicação dos CP se estendeu ao atendimento de diversos níveis de envolvimento dos responsáveis, oferecendo suporte naquele momento crucial. Ao longo da pandemia, os CP perceberam que seu papel como formadores ficou prejudicado, mas que, naquele momento crítico, não havia muito o que fazer. E que, embora o momento fosse delicado, o apoio e o compartilhamento do trabalho com os diretores das escolas foram essenciais para atravessar esse momento de crise. Nessa direção, o que foi vivenciado pelos CP durante a crise sanitária permitiu que os CP compartilhassem algumas lições aprendidas e que se inserem no campo da gestão escolar, as quais serão abordadas no item a seguir.

### 3.3 APRENDIZADOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

O estudo realizado permitiu que se verificasse se o trabalho colaborativo entre o CP e o diretor de escola foi um elemento importante para o bom andamento do trabalho nas escolas pesquisadas. Foi possível depreender, pelas entrevistas e observações, que essa parceria não apenas fortaleceu a administração dos processos escolares, mas também foi essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção de uma cultura de aprendizado que procurava beneficiar todos os envolvidos no trabalho das escolas:

Olha, faz diferença, sim, quando o diretor entende a importância do nosso trabalho como coordenadores. Quando ele nos apoia e nos libera para acompanhar as práticas dos professores, inclusive às vezes nos ajuda a como fazer isso melhor. A Emília, por exemplo, não deixa de nos acompanhar, porque ela foi coordenadora, ela sabe como é, ela sabe a importância do que a gente tem que fazer. (CP A)

Quando o diretor dá força pra gente e nos permite estar presentes nas salas de aula, permite a gente acompanhar de perto o trabalho dos professores. Isso não apenas valida o que a gente faz, mas também fortalece nossa capacidade de apoiar os professores, mas também de aprender mais. E os professores percebem isso, eles sentem que a gente vai pra frente, todo mundo. Se não pode ficar nenhum aluno pra trás, nenhum professor também pode ficar pra trás. Claro que também depende da pessoa, mas aí, também, a gente não coloca um professor com perfil ‘mais devagar’ numa turma muito complexa. (CP E)

Os depoimentos ilustram como o planejamento e a divisão adequada de responsabilidades entre essas duas figuras-chave nas escolas criou condições para que o coordenador pedagógico acompanhasse o trabalho dos docentes de maneira mais próxima, resultando em um ambiente que priorizava o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Em ambas as

escolas, coordenadores e diretores trabalhavam constantemente por meio da negociação e da busca por entendimentos comuns, estabelecendo modelos de gestão que iam além das decisões administrativas.

Ficou evidente que as culturas escolares estavam fundamentadas na reflexão sobre as práticas de ensino, incentivando os professores a se verem como formadores e colaboradores uns dos outros. Essa abordagem permitia que os educadores compartilhassem experiências, trabalhassem em conjunto em projetos e desenvolvessem um senso de comunidade e responsabilidade coletiva em torno da aprendizagem dos alunos. Os professores, assim, sentiam-se mais motivados e apoiados, elementos que são fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Durante o tempo em que as escolas estiveram fechadas, esse compartilhamento de responsabilidades se tornou ainda mais crítico. Com os desafios impostos pelo distanciamento social e a transição para o ensino remoto, os CP e diretores tiveram que se adaptar rapidamente às novas realidades. Embora a formação continuada não tenha podido ser realizada da mesma forma que antes, a ação dos coordenadores foi crucial. Eles foram fundamentais no suporte aos professores, ajudando a gerenciar as dificuldades encontradas na adoção de tecnologias e na adaptação das metodologias de ensino ou mesmo com questões pessoais, como se destacou anteriormente.

Os coordenadores e diretores precisaram dividir as tarefas relacionadas ao enfrentamento das crises geradas pela pandemia, garantindo que o direito dos estudantes à educação fosse mantido. Embora em condições limitadas, o papel do CP foi essencial para a manutenção do vínculo educacional, oferecendo suporte e orientação aos docentes de forma remota. Isso não apenas protegeu a continuidade da aprendizagem, mas também assegurou que os professores pudessem se desenvolver profissionalmente, mesmo diante das dificuldades inesperadas.

Quando as aulas foram retomadas, a sinergia entre diretores e coordenadores ficou ainda mais evidente e se mostrou positiva para toda a comunidade escolar:

Quando o diretor e eu e a outra coordenadora, sentamos prá planejar juntos, é muito bom, porque essa parceria permite que cada um exerça suas funções direitinho, cada um com seus afazeres. Além do que pensar também se está bom ou não, se temos que mudar alguma coisa, isso é bom. E ele não fica no meu pé, ele me deixa trabalhar, eu sinto que ele confia no meu trabalho, confia em mim. (CP D)

Combinar direitinho o que cada um faz naquela semana é muito importante. Eu e a Irma. sentamos com a Emília. e combinamos toda segunda-feira como foi a semana passada e o que vamos fazer nessa, e assim nós vamos caminhando na mesma direção. Até porque a Emília. é fogo, viu? Se ela perceber que o 'trem está saindo do trilho', ela vem, nos chama e a gente de volta pro caminho, mas sempre com respeito, ela respeita muito a gente. (CP J)

A partir do que ilustram os depoimentos, além de manter boas relações, a divisão de tarefas, que envolvia a negociação clara dos papéis de cada um e a realização de reuniões semanais de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido, foram percebidas como estratégias que fortaleceram a gestão democrática nas escolas. A implementação de um modelo de gestão escolar que implica o coletivo nos processos de administração escolar, como observado nas escolas investigadas, demonstrou sua importância. Ao se comprometerem com a comunicação aberta e com o compartilhamento de responsabilidades com os diretores, os coordenadores acreditam que conseguiram criar ambientes mais propícios à aprendizagem dos estudantes.

Ainda que tivessem suas especificidades, nas escolas investigadas foi possível perceber que a maneira como diretores e coordenadores dividiam tarefas permitia aos CP dedicarem-se ao acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores. Isso se mostrou fundamental em todo o processo, mas sobretudo na retomada das aulas e na elaboração de estratégias de recomposição de aprendizagem, quando as escolas foram reabertas. Apreendeu-se que, quando o coordenador está próximo da sala de aula, ele pode identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e pelos alunos, proporcionando apoio e orientações que sejam pertinentes às necessidades de cada grupo e de cada professor.

Além disso, o envolvimento dos coordenadores com as práticas pedagógicas estimulava a construção de uma cultura de aprimoramento profissional contínuo entre os docentes, o que corrobora com os achados da pesquisa de Pereira (2017), que argumenta que, quando os professores percebem que têm um suporte próximo, que há alguém que reconhece suas dificuldades e valoriza suas práticas, ocorre maior valorização da autoestima profissional e se facilita a criação de uma cultura de estímulo à colaboração profissional mútua. Nessa dinâmica, os docentes não se veem apenas como receptores de orientações ou executores de tarefas, mas como agentes ativos de sua própria formação e do desenvolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. Isso resulta em um ambiente onde o compartilhamento de experiências e práticas torna-se comum, promovendo um espaço de aprendizado colaborativo que enriquece a experiência pedagógica de todos os envolvidos (Pereira, 2017).

Com isso, pode-se afirmar que a negociação clara das funções entre coordenadores e diretores, acompanhada de reuniões frequentes para avaliação e planejamento, fortalecia a gestão democrática (Souza, 2024) nas quatro escolas. Essa dinâmica colaborativa se mostrou ainda mais importante em um cenário pós-pandemia, em que a mobilização conjunta em torno de objetivos comuns foi necessária para que escolas se recuperassem e promovessem o aprendizado de todos os alunos, sobretudo daqueles que foram mais prejudicados por vulnerabilidades das mais diversas ordens.

Essas práticas de gestão e formação, como a colaboração, a contextualização e o foco no aprendizado dos alunos, alinham-se com o que Guskey (2023) aponta como características de uma formação continuada eficaz. A articulação entre teoria e prática foi observada, ainda que os referenciais se limitassem aos sugeridos pelas redes de ensino, de modo que o fato dessas estratégias terem sido positivas pode ser atribuído ao modo como o trabalho

era compartilhado entre diretores e coordenadores.

Para Guskey (2023), a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional docente e sua eficácia está atrelada a diversos fatores que podem ser observados nas práticas implementadas nas escolas. O autor destaca a necessidade de que a formação continuada seja orientada pelas necessidades dos professores e contextualizada à realidade da sala de aula. Nas escolas investigadas, observou-se que os CP buscavam compreender as demandas dos docentes, oferecendo formações que abordavam diretamente desafios e temas relevantes. Essa aproximação garantiu que os professores se sentissem engajados e valorizados em seu processo de aprendizagem: a formação não era vista como uma obrigação, mas como uma oportunidade de crescimento profissional, além de ter favorecido a colaboração profissional, outra característica destacada por Guskey (2023).

Além disso, a formação continuada deve ser sustentada por uma abordagem colaborativa, elemento amplamente observado nas quatro escolas, e que pode potencializar o aprendizado e fortalecer os vínculos entre os docentes, promovendo uma cultura de apoio mútuo.

Guskey (2023) assevera, ainda, a importância de avaliar o impacto da formação na prática docente e nos resultados dos alunos. Nas escolas investigadas, observou-se que há esforços em alinhar o planejamento pedagógico ao monitoramento da aprendizagem dos estudantes. Durante os momentos coletivos de formação, observou-se que as reflexões sobre o aprendizado dos estudantes não eram formais: elas promoviam discussões sobre como implementar novas estratégias e metodologias de ensino, sempre visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Contudo, dada a metodologia empregada, não foi possível estabelecer relações diretas entre a formação continuada dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a união entre teoria e prática, outro aspecto discutido por Guskey (2023), também foi identificada nas quatro escolas. Os CP se esforçavam para integrar lentes teóricas analíticas às discussões sobre as práticas, embora os referenciais teóricos ficassem limitados àqueles sugeridos nos encontros formativos dos quais participavam nos órgãos centrais a que pertenciam.

#### **4. CONCLUSÃO**

À guisa de conclusão, a partir das duas questões centrais explicitadas neste texto, ficou evidente que a forma de dividir o trabalho pedagógico no âmbito do Mais Paic permite aos CP efetivarem seu papel como formadores. Durante o período que compreendeu o tempo em que as escolas ficaram fechadas e o período de retomada do ensino presencial, os coordenadores conseguiram acompanhar as práticas pedagógicas dos professores. O conhecimento que possuíam sobre a docência, as condições de trabalho organizadas em parceria com os diretores e as especificidades dos contextos educativos contribuiu para pudessem realizar observação efetiva das aulas e discussões colaborativas nos momentos coletivos de formação, o que já era uma prática instituída mesmo antes da pandemia e que foi fundamental no período de retomada das

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

aulas presenciais.

Os CP mobilizaram estratégias diversificadas de formação de professores, que incluíram modelização didática, planejamento coletivo, monitoramento da aprendizagem e discussões colaborativas sobre suas dúvidas em relação ao ensino. Este aspecto se torna ainda mais relevante ao se considerar que trabalhar com turmas heterogêneas, formadas por alunos com dificuldades significativas no aprendizado, representa um desafio considerável nos contextos investigados. Durante a pandemia, fatores como a insegurança alimentar dos alunos e a falta de acesso a tecnologias e internet dificultaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O letramento digital dos professores também se configurou como um obstáculo, embora o apoio entre CP e docentes tenha promovido um ambiente colaborativo, no qual os professores apoiavam-se mutuamente.

Contudo, não se pode negar que a interrupção das atividades presenciais repercutiu negativamente tanto na aprendizagem dos estudantes quanto no desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a gestão escolar extraiu aprendizados significativos desse contexto. A colaboração entre diretores e coordenadores foi um pilar para a resiliência da gestão escolar. Todavia, é preciso analisar esses achados criticamente. Embora a atuação dos CP demonstre uma potente capacidade de 'tradução' local das políticas, ela ocorre dentro de um sistema de accountability que prioriza resultados em avaliações padronizadas. Ainda assim, é preciso analisar criticamente esses achados, pois essa atuação ocorre dentro de um sistema de accountability que pode estreitar o currículo e focar no desempenho em testes. Futuras investigações poderiam, portanto, aprofundar como os atores escolares negociam tais pressões, especialmente em tempos adversos como os enfrentados na pandemia de Covid-19, mas também em eventuais crises futuras.

## **AUTORIA DO ARTIGO**

Co-coordenação da pesquisa, conceptualização e escrita do artigo: R.P.; Coordenação da pesquisa, conceptualização e escrita do artigo: M.C.M.T.C.; Co-coordenação da pesquisa, conceptualização e escrita do artigo: M.A.M. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), das universidades e instituições parceiras, bem como a equipe de pesquisadores e participantes da investigação.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. (2010). A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. Edições Loyola.
- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45), 66–71. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>
- Araújo, K. H., Costa, A. G., & Zientarski, C. (2023). Qual o Lugar que as Crianças do 2.º ano do Ensino Fundamental Ocupam na Política de Accountability Escolar no Estado do Ceará? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 31(119), e0223406. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103406>
- Costa, A. G., & Vidal, E. M. (2020). Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. *Revista Ibero-americana de Educação*, 83(1), 121-141. <https://doi.org/10.35362/rie8313852>
- Cruz, M. C. M. T., Farah, M. F. S., & Ribeiro, V. M. (2020). Estratégias de gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC). *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1286–1311. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Foerste, E. (2004). Parceria na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie36133547>
- Guskey, T. R. (2023). Faz diferença? Avaliando a formação continuada. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, e10106. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.10106>
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135–145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Secão 1, N.º 136. <https://legis.senado.leg.br/norma/582160>
- Lima, A. L. D. (Org.). (2020). *Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: Um olhar sobre múltiplas desigualdades*. Conhecimento Social. [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia\\_digital\\_-\\_outubro20.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital_-_outubro20.pdf)
- Mamede, M., Ribeiro, V. M., Broccolichi, S., & Cruz, M. C. M. T. (2021). Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil). Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (20). <https://doi.org/10.4000/cres.5333>
- Mate, C. H. (1998). Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico? In *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. Edições Loyola.
- Mota, M. O., & Mota, D. (2019). O discurso dos professores das escolas premiadas e apoiadas sobre o Prêmio Escola Nota Dez do Ceará. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 1(1), 1–19. <https://doi.org/10.5902/2318133838564>
- Oliveira, D. A., & Clementino, A. M. (2020). As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 143-162. <https://doi.org/10.35362/rie8313877>

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

Oliveira, A. C. P., Pereira, R., Pato, C., & Santos, A. N. (2024). Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil. *Revista @mbienteeducação*, 17(esp.1), e023008. <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1368>

Pereira, R. (2010). *A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores* [Dissertação de mestrado publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15964>

Pereira, R. (2017). *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação* [Tese de doutorado publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20429>

Pereira, R. (2023). O coordenador pedagógico e a construção de uma escola justa. In V. M. N. S. Placco, L. R. Almeida, & V. L. T. Souza (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a escola do século XXI* (Vol. 18, pp. 211-237). Edições Loyola.

Pereira, R., & Placco, V. M. N. S. (2018). Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: Uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos* (Vol. 13, pp. 81-102). Edições Loyola.

Pereira, R., Cruz, M. C. M. T., Santos, A. N., & Sá, I. D. M. S. (2024). O trabalho do coordenador pedagógico durante a pandemia: Uma análise dos desafios enfrentados em Fortaleza/CE. *Revista @mbienteeducação*, 17(esp.2), e023030. <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.2.1291>

Príncipe, L., Pereira, R., & Rigolon, W. O. (2023). *Formação de formadores em tempos (extra)ordinários: uma pesquisa em coprodução* [Relatório de pós-doutorado não publicado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (Org.). (2010). *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação*. Edições Loyola.

Romeiro, D., & Henriques, S. (2023). Supervisão pedagógica no contexto educativo Português: Perspetivas, sintomas e práticas. *Indagatio Didactica*, 15(3), 13-34. <https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31426>

Souza, Â. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

Veiga, I.P.A (2006). *Lições de didática*. Papyrus.

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

**i** Fundação Carlos Chagas/Universidade Cidade de São Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais, Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Gestores Educacionais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2315-7321>

rpereira@fcc.org.br

**ii** Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4375-5270>

carminhameirelles@gmail.com

**iii** Université Paris-Est Créteil Val de Marne, França

<https://orcid.org/0000-0003-1975-4518>

mairamamede@gmail.com

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Rodnei Pereira

E-mail: rpereira@fcc.org.br

Recebido em 14 de outubro de 2024

Aceite para publicação em 07 de julho de 2025

Publicado em 22 de dezembro de 2025

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

## **Planes de Educación y Gestión Democrática en Brasil: contradicciones y desafíos para las escuelas públicas estatales de Mato Grosso del Sur**

### **RESUMEN**

Este trabajo analiza el papel del coordinador pedagógico en la implementación del Programa Aprender en la Edad Correcta (Mais Paic) en escuelas de territorios vulnerables de Ceará, durante la pandemia de Covid-19. Se utilizó como objeto el Programa Aprender a la Edad Correcta (Mais Paic) y otras iniciativas desarrolladas durante la pandemia y la reanudación de las clases por la Secretaría de Estado de Educación (Seduc) y los municipios de Fortaleza y Sobral. Mais Paic implementa la política educativa en cascada, empezando en la Seduc y materializándose en las escuelas, y el papel de los coordinadores pedagógicos es crucial. Estos profesionales forman parte del equipo directivo de la escuela y son responsables de difundir las directrices de la política en las instituciones a través de la formación continua de los profesores. Once coordinadores fueron entrevistados, de dos escuelas de Fortaleza y dos de Sobral, situadas en zonas de alta vulnerabilidad, pero con buenos indicadores educativos. También se observaron las interacciones entre los participantes. La investigación demostró que la división del trabajo entre coordinadores y directores permite que el coordinador pedagógico disponga de tiempo para supervisar la práctica pedagógica de los profesores. Las estrategias de formación incluyeron la modelización didáctica, la planificación colectiva de las clases, el seguimiento del aprendizaje y los debates colaborativos. Sin embargo, el principal reto al que se enfrentaban los coordinadores pedagógicos era resolver los problemas típicos de las zonas vulnerables. El análisis de los datos indicó que la participación de los alumnos en clases a distancia y el desarrollo profesional de los profesores eran los mayores obstáculos para el cumplimiento de la función social de la escuela.

**Palabras clave:** Coordinadores Pedagógicos; Gestión escolar; Derecho a la educación; Políticas educativas; Mais Paic.

A atuação do coordenador pedagógico em escolas de territórios vulneráveis no estado do Ceará (Brasil): a gestão escolar em perspectiva

## **The pedagogical coordinator's role in schools in vulnerable areas in the state of Ceará (Brazil): school management in perspective**

### **ABSTRACT**

This work analyzes the role of the pedagogical coordinator in the implementation of the Learning at the Right Age Program (Mais Paic) in schools in vulnerable territories in Ceará, during the Covid-19 pandemic. The Learning at the Right Age Program (Mais Paic) was used as an object and other initiatives developed during the pandemic and the resumption of classes by the state education department (Seduc) and the municipalities of Fortaleza and Sobral. Mais Paic implements the educational policy in a cascade, starting at Seduc and materialising in the schools, and the role of the pedagogical coordinators is crucial. These professionals are part of the school management team and are responsible for disseminating the policy guidelines in the institutions through continuous teacher training. Eleven coordinators were interviewed, from two schools in Fortaleza and two in Sobral, located in areas of high vulnerability but with good educational indicators. The interactions between the participants were also observed. The research showed that the division of labour between coordinators and headteachers allows pedagogical coordinator time to monitor teachers' pedagogical practice. Training strategies included didactic modelling, collective lesson planning, monitoring learning and collaborative discussions. However, the main challenge faced by pedagogical coordinators was solving problems typical of vulnerable areas. Data analysis indicated that student participation in remote classes and teacher professional development were the biggest obstacles to the fulfilment of the school's social function.

**Keywords:** Pedagogical Coordinators; School management; Right to education; Educational policies; Mais Paic.