

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Layane de Cássia Sousa Ribeiro¹
João Plínio Ferreira de Quadros²
Sebastião Rodrigues da Silva Junior³

Resumo

O estudo investiga os desafios que coordenadoras pedagógicas iniciantes enfrentam na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Bragança, Pará, localizada no bairro do Jiquiri, na Amazônia Bragantina. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa e se configura como um estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as duas profissionais iniciantes, observação participante e análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, ao considerar que a pesquisa está inserida na realidade de uma determinada escola bragantina. O referencial teórico fundamenta-se em Vasconcellos (2019), Veiga (2003), Maciel, Neves e Oliveira (2021), entre outros autores. Os resultados mostram um relevante “choque de realidade” no que se refere a transição da formação acadêmica para a prática escolar. As coordenadoras iniciantes se sentiram inseguras e enfrentaram dificuldades na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estudada é vivenciado de forma prática, integrando características locais da comunidade da Amazônia Bragantina. O cenário analisado mostra profissionais com menos de dois anos de experiência e, uma delas com formação na modalidade de educação à distância (EAD). As entrevistadas relataram enfrentar preconceito e resistência de professores mais experientes, que desqualificavam sua liderança devido à pouca idade, relevando a necessidade de estratégias de mediação de conflitos. Por fim, as participantes apontam que a formação continuada e a especialização são importantes para aumentar a confiança profissional. Conclui-se que o estudo conseguiu compreender os desafios que coordenadores iniciantes enfrentam na gestão escolar, servindo como apoio teórico para futuros pedagogos compreenderem essas dificuldades diárias e ressaltando a relevância do investimento em formação continuada para gestores e coordenadores.

¹ Concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia. UFPA/CBRAG/FACED. layaneribeiro1406@gmail.com

² Mestre em Linguagens e Saberes da Amazonia. joaoambiental2017@gmail.com

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA). sebast@ufpa.br

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação; Escola Josefa Alvão.

Abstract

This study investigates the challenges that beginner pedagogical coordinators face in elaborating the Political-Pedagogical Project (PPP). The research was conducted in a municipal school in Bragança, Pará, located in the Jiquiri neighborhood, in the Bragantina Amazon. The methodology adopted has a qualitative approach and is configured as a case study. For data collection, semi-structured interviews were used with the two beginning professionals, participant observation, and document analysis of the institution's Political-Pedagogical Project (PPP), considering that the research is embedded in the reality of a specific school in Bragança. The theoretical framework is based on Vasconcellos (2019), Veiga (2003), Maciel, Neves and Oliveira (2021), among other authors. The results show a significant “reality shock” regarding the transition from academic training to school practice. The beginner coordinators felt insecure and had difficulty elaborating on the Political-Pedagogical Project (PPP). The Political-Pedagogical Project (PPP) of the school studied is put into practice, integrating local characteristics of the Bragantina Amazon. The analyzed scenario shows professionals with less than two years of experience, one of whom has training in distance education (DE). The interviewees reported facing prejudice and resistance from more experienced teachers, who disqualified their leadership due to their young age, highlighting the need for conflict mediation strategies. Finally, the participants point out that continuing education and specialization are important to increase professional confidence. In conclusion, the study successfully understood the challenges that beginner coordinators face in school management, serving as theoretical support for future educators to understand these daily difficulties and highlighting the importance of investing in continuing education for managers and coordinators.

Keywords: Pedagogical Coordination; Education; Josefa Alvão School.

1 - Introdução

A coordenação pedagógica é essencial no processo educativo, visto que atua fazendo elos entre o currículo, os docentes, discentes e família, além de articular o trabalho na escola e unir os agentes educativos em um objetivo comum. Esse profissional coordena o trabalho docente no ambiente de trabalho e promove momentos de troca entre a equipe para alinhar

metas pedagógicas, garantindo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seja realizado na rotina escolar.

Segundo Vasconcellos (2019), a essência da função da coordenação pedagógica está na articulação do projeto coletivo da escola:

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os discentes a aprendizagem efetiva (...) (Vasconcellos, 2019, p. 128-129).

O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental de articulação nas dinâmicas educacionais, conforme destacado por Oliveira (2021), o coordenador pedagógico é:

(...) um profissional essencialmente mediador nas relações entre diretores e docentes e entre docentes, discentes e família, e ainda entre a escola e o próprio sistema ou rede de ensino, tornando-se, assim, um importante articulador dos processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar (Oliveira, 2021, p. 22-23).

Nessa mesma linha, para ressaltar essa assertiva, Pinto (2011) reforça que o coordenador atua como um mediador no desenvolvimento do currículo, adaptando as diretrizes à realidade das salas de aula. Isso requer liderança intelectual, reconhecendo que a prática docente gera conhecimento e que a teoria é um instrumento de análise constante.

A função do coordenador pedagógico é um tema relevante na literatura de gestão escolar, visto que desempenha papel de mediação e articulação. A função da coordenação vai além das demandas burocráticas, exigindo uma participação ativa na articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a prática em sala de aula. O coordenador promove diálogo, entre docentes e famílias, transforma conflitos em aprendizagens e planeja formação continuada, refletindo a identidade da escola no sucesso de cada aluno. Vasconcellos (2019) defende que esse profissional deve ser um gestor do projeto educativo, focando na formação. Ou seja, o coordenador enfrenta desafios como a “atuação de bombeiro” (Vasconcellos, 2019, p.126), lidando com burocracia e imprevistos administrativos que interferem no planejamento pedagógico. Essa realidade é fundamentada nos estudos de Dias (2020, p. 2), ao relatar a imagem do coordenador como um “atendente, que muitas vezes acaba respondendo a emergências e tranquilizando os ânimos dos profissionais”, e isso acaba por impedir a construção de uma experiência verdadeiramente pedagógica.

Essa atuação contemporânea, pautada na articulação, contrasta com a trajetória histórica da coordenação pedagógica no Brasil, que tem suas raízes na necessidade de controlar e fiscalizar o trabalho docente, começando no período jesuítico e se consolidando no século XX com uma lógica industrial. De acordo com Cruz e Pimentel (2022), a função

oficial surgiu na década de 1970, durante a ditadura militar, sob o nome de “supervisão educacional”, marcada por um viés tecnicista e autoritário que buscava garantir o cumprimento das diretrizes do governo. Nesse contexto, o supervisor era inspirado em modelos empresariais de gerência científica estabelecendo uma divisão clara entre quem planejava e quem executava o ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) avançou ao reconhecer o coordenador pedagógico como um profissional do magistério, exigindo formação em Pedagogia ou pós-graduação. No entanto, Cruz e Pimentel (2022) destacam a ambiguidade na lei, que usa termos como “coordenação” e “supervisão” sem especificar funções, gerando diversidade de papéis nas redes de ensino. Essa herança histórica gerou um equívoco na identidade do profissional, oscilando entre fiscalização e apoio pedagógico. Oliveira e Cericato (2024) argumentam que essa trajetória de controle moldou a percepção negativa de muitos docentes dificultando a transição para um modelo colaborativo.

Como afirma Cruz e Pimentel (2022):

A atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vista pelos docentes, pois, viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho (Cruz; Pimentel, 2022, p. 7).

Nesse sentido, iniciar o trabalho nessa área exige conhecimento e sensibilidade para entender tal função no contexto escolar. Além disso, é fundamental formar parcerias com os docentes, focando na escuta e na confiança para, conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Zaikievicz e Schneckenberg (2012) definem o coordenador como uma peça fundamental da instituição, responsável por estabelecer um elo entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O coordenador pedagógico iniciante é comumente associado ao profissional que deixa a regência de classe para assumir a gestão da aprendizagem. Embora a ausência da experiência docente possa gerar desafios na compreensão das rotinas práticas do professor, esse perfil costuma trazer um olhar focado e especializado em teorias de ensino, mediação de conflitos e organização curricular. Segundo Oliveira (2021, p. 21), “será considerado coordenador iniciante o profissional com menos de seis anos de atuação na função, haja vista que [...] este profissional também passa por uma fase de tateamento, investigação e experimentação”.

Nessa fase, o profissional enfrenta um processo de “tateamento” e “experimentação” (Oliveira, 2021, p.21), sentindo-se solitário e sobrecarregado por tarefas burocráticas. Segundo Diniz e Moraes (2024), o coordenador deve aprender a equilibrar tarefas

administrativas e apoio pedagógico, construindo sua competência por meio da prática e reflexão.

Iniciantes na coordenação pedagógica enfrentam incertezas e desafios, especialmente ao assumir a função sem experiência prévia na sala de aula. Essa transição exige humildade e uma visão estratégica diferenciada, pois o profissional precisa assumir liderança diante de um corpo docente experiente na prática de sala de aula. Para superar as inseguranças iniciais, ele deve se posicionar como um facilitador de processos, articulador de recursos e gestor de pessoas, sendo capaz de organizar o ambiente escolar e valorizar os talentos já existentes.

A motivação inicial para este estudo surgiu durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão, localizada no município de Bragança-PA. Na oportunidade, observaram-se os desafios práticos, teóricos e metodológicos da coordenação pedagógica em início de carreira, sobretudo no que tange à elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para Veiga (2003), a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP):

[...] sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir (Veiga, 2003, p. 279).

O grande desafio, portanto, reside em unir a teoria à prática, conciliando diretrizes legais e opiniões diversas da comunidade escolar. Desse modo, para Bastos, Gonçalves e Alves (2018):

O projeto político-pedagógico configura-se em uma ferramenta de planejamento e avaliação escolar, elaborado de forma coletiva, em um movimento constante de ação, reflexão e discussão sobre o que ocorre no interior dos espaços escolares. O gestor é o profissional responsável em dinamizar a escola e motivar todos os sujeitos envolvidos nesse processo (Bastos; Gonçalves; Alves, 2018, p. 90).

Tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico é essencial para as mudanças na instituição de ensino, sua criação configura-se como um processo complexo. O coordenador precisa ter habilidades técnicas e sensibilidade para criar um documento coletivo que seja dinâmico e aplicável na rotina escolar compreendendo, conforme a literatura, que “o projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo” (Freitas, 2004, p. 69 *apud* Bastos; Gonçalves; Alves, 2018, p. 89).

Durante o referido Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar, foi observado que as coordenadoras pedagógicas eram profissionais iniciantes, uma exercendo a

função um pouco mais de um ano e a outra há três meses e ambas sem experiência anterior na regência de classe. Essa falta de vivência docente pode impactar a segurança na mediação dos processos escolares. Para o acadêmico recém formado, contudo, pode ocorrer seu ingresso no campo profissional de forma direta para a função de coordenador pedagógico, exigindo uma maturidade teórica que compense a ausência de anos de experiência em sala de aula.

Infere-se que a falta de experiência por parte da coordenação pedagógica iniciante - independente da experiência de sala de aula ou recém formado - sobretudo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), pode apresentar alguns desafios. Nesse sentido, estudar essa situação é importante para contribuir academicamente para a formação inicial do pedagogo. Assim, o presente trabalho objetiva analisar os desafios enfrentados por coordenadoras pedagógicas recém-formadas que começam sua carreira sem experiência prática, principalmente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Diante desse cenário, emerge o questionamento que rege este estudo: quais os desafios que a coordenação pedagógica iniciante enfrenta frente a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Neste contexto, este estudo estabelece como objetivo geral analisar os desafios da coordenação pedagógica iniciante na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Alvão, Bragança-PA. Dentre os objetivos específicos incluem: identificar inseguranças e obstáculos enfrentados por coordenadores pedagógicos iniciantes; caracterizar as funções da coordenação pedagógica na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e; organizar categorias analíticas a partir das etapas de elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Quanto à organização, este artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, apresenta-se a metodologia do estudo, em seguida a fundamentação teórica sobre o papel da coordenação pedagógica iniciante frente a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), por fim as discussões e resultados e, consequentemente as considerações finais.

2 - Metodologia

Quanto à abordagem, este estudo é de natureza qualitativa, focando na compreensão da subjetividade, opiniões e experiências dos sujeitos. Torna-se fundamental pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov, 2013, p. 70). Utilizou-se o método de estudo de caso, na Escola Municipal de

Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão⁴, localizada no bairro do Jiquiri, no município de Bragança, estado do Pará, pelo fato de a instituição estar vivenciando o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, pois “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (Lakatos e Marconi, 2003, p.194) e a entrevista semiestruturada, para Minayo (2002):

“Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas” (Minayo, 2002, p. 58).

Ademais foi utilizada a análise documental, uma técnica que extrai informações de fontes primárias ainda não analisadas. Esta “se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados” (Lima Junior et al., 2021, p. 49), no estudo, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão. Essa abordagem possibilitou comparar os dados da elaboração com os registros da escola.

A seleção dos participantes da pesquisa justifica-se pelo fato de duas das três coordenadoras pedagógicas serem recém-chegadas ao cargo: uma delas está na função há pouco mais de um ano, e a outra, há apenas três meses. Para ambas, essa foi a primeira experiência na coordenação da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Vale ressaltar que, para manter os preceitos éticos da pesquisa científica, as identidades das participantes serão preservadas por meio do uso dos nomes fictícios "Coordenadora 1" e "Coordenadora 2" na seção de discussões e resultados.

3 - Elaboração do PPP: O Papel do Coordenador Pedagógico Iniciante

⁴ A escola está situada na Rua da Estradinha, S/N, em Bragança, Pará, e faz parte da rede municipal de ensino, atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais). A mesma possui 10 professores, 01 diretor, 01 secretária escolar, 03 coordenadoras pedagógicas, sendo 01 efetiva há mais de 15 anos, 02 assistentes administrativos, 07 auxiliares de apoio operacional, 02 porteiros e 02 vigias. A comunidade escolar é composta principalmente por famílias de baixa renda. Adicionalmente, a instituição possui, ainda, as seguintes escolas anexas, que também oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, são elas: E.M.E.F. Guilermina Pinheiro Porto (Comunidade do Camutá); E.M.E.F. Lucila Bertulina da Silva (Comunidade do Arauá); E.M.E.I.F. Maria Helena Santos Aviz (Vila Que Era).

Este referencial teórico fundamenta o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário ressaltar que não se trata de qualquer coordenador pedagógico, mas sim no profissional iniciante e nos desafios específicos enfrentados pelo mesmo durante o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser observado como uma expressão de autonomia escolar, não apenas como normas administrativas. De acordo com Veiga (2001, p. 03), o PPP é uma ferramenta que “harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia”. Nessa perspectiva, conforme Bastos, Gonçalves e Alves (2018):

O PPP constitui-se projeto por direcionar e definir ações a partir de um compromisso coletivo; político porque reflete a escolha de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive; pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais (Bastos; Gonçalves; Alves, 2018, p. 90).

Para Vasconcellos (2019, p.128), a coordenação pedagógica assume o papel fundamental de “articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo”. Sendo assim, o coordenador iniciante deve promover reflexão coletiva para incluir a comunidade escolar.

Lopes (2023) destaca que, na cidade de Bragança-PA, o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na educação local:

“(...) facilitador, [...] orientar, organizar e sugerir atividades que venham ter sucesso na aprendizagem dos discentes bragantinos, aprendizagem voltadas para a realidade do mesmo no qual todos estão inseridos” (Lopes, 2023, p.1).

Um dos principais obstáculos para as coordenadoras iniciantes na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão é mobilizar os docentes para participar do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que muitas vezes é visto como um ato burocrático e isso impede de avanços sejam concretizados durante o percurso da elaboração.

Para Veiga (2002):

“O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Veiga, 2002, p. 01).

Para que essa vivência ocorra e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deixe de ser um mero rito burocrático, Brisolla e Dutra (2019, p.33) sustentam que “é preciso maior clareza e

conscientização de suas atribuições num processo de trabalho coletivo de (re) construção do PPP”, evitando a simplificação do papel do coordenador a apenas um “profissional de apoio”.

Segundo Maciel, Neves e Oliveira (2021):

No programa escolar, Escola Bragantina Aprendizagem Efetiva, os elementos estruturantes do PPP, o marco situacional referencial, o marco filosófico e o marco operacional não se sobrepõem aos princípios educativos freireanos, pelo contrário, o PPP vai dialogando e sendo estruturado, a partir desses princípios. Uma reinvenção de prática de gestão escolar democrática que só foi possível ser realizada com inúmeros diálogos, mediados pela formação permanente, no chão da escola (Maciel; Neves; Oliveira, 2021, p. 956).

O coordenador deve mostrar que o planejamento coletivo melhora o ensino. De acordo com Longhi e Bento (2006), para resgatar a credibilidade dos educadores, é decisivo que vivenciem algo que revele a pertinência e viabilidade de concretização.

Para Longhi e Bento (2006), a escola tem uma identidade própria, influenciada pela realidade local, em vista que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é ideal para reconhecer essa identidade e mudar a prática pedagógica. A rede municipal de ensino, do município de Bragança-PA organiza-se na perspectiva da “escola Bragantina” tem um currículo que preconiza a valorização a realidade amazônica e os saberes locais, seguindo a epistemologia de Paulo Freire. Nessa perspectiva, a educação deve surgir das experiências dos discentes, transformando o currículo em um espaço de diálogo entre o conhecimento científico e a cultura regional. Consoante Maciel, Neves e Oliveira (2021, p.938), o documento curricular da rede municipal de Bragança-PA, por ter como primazia os princípios educativos freireanos “concebe uma gestão escolar democrática, dialógica, libertadora e crítica”. Essa estrutura pedagógica organiza-se através de “Teias do conhecimento”, que articulam os conteúdos escolares às especificidades dos territórios de Bragança, como as áreas de praias, colônia e campos.

A construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Bragantina requer que o coordenador iniciante olhe para a realidade. O profissional deve garantir que os saberes regionais e a cultura local sejam eixos do currículo, formando uma identidade institucional que faça sentido para discentes e famílias.

Segundo Maciel, Neves e Oliveira (2021):

Nesse sentido, o marco situacional referencial, o marco filosófico e o marco operacional são orientadores de um planejamento escolar democrático que só é possível de ser realizado quando o próprio coletivo de educadores se identifica com a proposta Freireana e constrói os PPPs. São planejamentos contextualizados e imersos pelos princípios educativos freireanos sujeitos e territórios na escola bragantina, uma vez que a intenção não é homogeneizar as práticas pedagógicas de cada contexto escolar, e sim, demonstrar reflexões sobre as práticas pedagógicas que proporcionem a construção do PPP no cerne de cada escola em que é mobilizado por um dos principais protagonistas: os gestores escolares que fomentam o programa

escolar: Escola Bragantina Aprendizagem Efetiva, em Bragança, Estado do Pará (Maciel; Neves; Oliveira, 2021, p.953).

A formação acadêmica aborda a gestão democrática, mas o coordenador iniciante testa suas habilidades ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico. Nesse processo, o coordenador é “[...] visto como alguém com capacidade de apoio, que impulse o grupo com o qual trabalha, através de um posicionamento mais crítico em relação à realidade escolar e global” (Filipkowski, 2005, p. 98). Vasconcellos (2019, p.30), define esse profissional como um “intelectual orgânico no grupo, sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, interventiva e avaliativa”.

A avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico é fundamental para a gestão da Escola Bragantina. O coordenador, neste contexto, deve considerar o documento como um instrumento dinâmico que requer revisões regulares e definir indicadores de sucesso para medir avanços e ajustar metas de aprendizado. É preciso sustentar o projeto como um “documento vivo, parte integrante da realidade escolar e, portanto, em constante transformação” (Longhi; Bento, 2006, p. 173). A transparência nas decisões é essencial, o coordenador deve criar canais de comunicação para que funcionários, pais e discentes possam se expressar.

Para o coordenador pedagógico iniciante, é importante superar a visão burocrática do Projeto Político-Pedagógico por meio da escuta ativa e acolhendo as resistências. O corpo docente da Escola Bragantina pode ter descrédito em novos planejamentos devido a experiências passadas. O profissional deve ser um mediador que valida as experiências dos docentes e transforma o “preenchimento de documentos” em debates sobre dificuldades reais da sala de aula, legitimando sua liderança pedagógica. Como afirma Veiga (2008, p.30), a construção do Projeto Político-Pedagógico é um “resultado de um complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo”.

A identidade local deve ser parte fundamental do currículo, e o coordenador iniciante enfrenta o desafio de integrar a cultura bragantina em objetivos de aprendizagem. Para Veiga (2003) O Projeto Político-Pedagógico deve incluir projetos interdisciplinares que conectem o conteúdo escolar à realidade dos discentes. Além disso, é necessário que o coordenador promova a participação da comunidade, tornando as reuniões mais acessíveis e facilitando o entendimento dos pais sobre suas contribuições no processo escolar. A transparência ocorre quando as sugestões da comunidade são incluídas no projeto final.

A gestão dos conflitos no processo de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico é vital para profissional iniciante. A participação de todos pode gerar divergências que atrasam o trabalho. O coordenador deve usar seu conhecimento para fundamentar as decisões, assegurando que o documento respeite o direito de aprendizagem dos estudantes e a legislação educacional. A conexão entre formação continuada e o Projeto Político-Pedagógico ajuda o coordenador a sustentar o projeto, mostrando a importância prática do planejamento coletivo e combatendo a visão de que esse é um esforço perdido.

O coordenador pedagógico iniciante deve entender que sua identidade profissional é criada junto com a identidade da escola. Ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico, ele exerce uma práxis política. Esse processo exige humildade para reconhecer limitações e resiliência para manter o Projeto Político-Pedagógico como guia das ações, visando uma educação mais inclusiva. Afinal, como argumentam Figueiredo e Botelho (2018, p. 18), “a consciência crítica sobre o PPP enriquece a prática profissional”, tornando as ações do coordenador mais conscientes e pautadas na real identidade da escola.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Escola Bragantina exige uma abordagem que articule a teoria freireana e a realidade amazônica, transformando o documento de um instrumento burocrático em um organismo vivo. Para o coordenador pedagógico iniciante, esse processo representa um desafio de mediação democrática, superando a visão tecnicista para valorizar a cultura local, os saberes da comunidade bragantina e a identidade do território.

4 - Discussões e resultados

Para entender os desafios da coordenação pedagógica iniciante na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão, é importante analisar o perfil formativo e profissional das participantes, analisando sua trajetória após a formação inicial em pedagogia e a influência em suas percepções práticas.

A coordenadora 1, com 26 anos, formou-se na Universidade Federal do Pará (UFPA) entre os anos de 2019 a 2023. Iniciou na coordenação pedagógica escolar em 2025. Ainda que esteja há pouco tempo na coordenação, ela tem quatro anos de experiência no âmbito escolar, onde trabalhou como cuidadora escolar na rede estadual de ensino por três anos e na rede municipal de ensino por um ano.

Por sua vez, a coordenadora 2, de 29 anos, se formou em uma instituição de ensino privado Centro Universitário Internacional (UNITER) na modalidade EAD entre os anos de 2016 a 2024. Ela começou a trabalhar na coordenação pedagógica em fevereiro de 2026, sem

experiência prévia na educação, apenas estagiando durante a graduação. Antes, exercia a função de vendedora no comércio por 10 anos. Vale mencionar que os perfis socioprofissionais são importantes para entender as respostas que se seguem.

4.1 “Choque de realidade”: desafios frente a coordenação pedagógica

As participantes foram questionadas sobre: Como foi o seu processo de transição da formação acadêmica para a prática na coordenação pedagógica? As entrevistadas evidenciaram a diferença entre teoria e demandas diárias na escola.

A gente, entra sem entender nada. Por mais que a gente tem estudado, eu... eu entrei no corpo pra coordenação, quando eu já estava com mais de um ano formada. [...] na prática é totalmente diferente da teoria. E a gente se assusta no começo com as demandas..., mas a gente vai ser acostumando, quando a gente pega o ritmo, vai só de uma vez, entendeu? (Coordenadora 1, 2026).

Por sua vez, a coordenadora 2 argumentou da seguinte maneira:

A gente estuda. Eu me formei. Aí depois que me formei, eu não fui logo trabalhar. Eu guardei o certificado e continuei no trabalho onde eu estava, no comércio. Então, a gente tem uma preparação básica na universidade, principalmente com a minha que era EAD. Então, para mim, foi um pouco complicado. Um baque, que eu estou aprendendo do zero novamente. Além de ser uma faculdade de EAD. Que a gente não tem direto professor, para ficar dando aula, passando conteúdo. Quando a gente se forma e já não vai logo atuar na nossa área, isso acaba um pouco esfriando. (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 fala do choque de realidade vivido ao passar da universidade para o mercado de trabalho, notando a diferença entre a formação acadêmica e a realidade da rotina escolar, para Oliveira (2021), o coordenador iniciante passa pelo processo de tateamento, investigação e experimentação. Esta fase é fundamental para o desenvolvimento e amadurecimento do coordenador em início de carreira. Mesmo formada, ela enfrentou insegurança e espanto com as demandas reais da escola, mas essa dificuldade foi superada por meio da prática e adaptação ao cargo.

A coordenadora 2 descreve o início da carreira como um “baque”, pois ela destaca que quando se formou não trabalhou imediatamente na área por um longo período, além do mais, percebeu que a faculdade à distância ofereceu uma base simples e ela sentiu a falta de apoio do professor para tirar dúvidas e quando a mesma começou a trabalhar na área educacional, sentiu o choque de realidade, em vista que precisava aprender tudo de novo, o que comprova a perspectiva de Diniz e Moraes (2024) de que a competência do coordenador se constrói e se consolida na própria prática e reflexão.

Para complementar o questionamento indagou-se “a faculdade te preparou para os desafios reais da gestão escolar?”

De certa forma, sim! muita coisa. Muita coisa é a gente ver na faculdade, mas a gente não acredita que vai acontecer, mas acontece. Os professores contam para gente, mas a gente acha que não acontece, só história. (Coordenadora 1, 2026).

Já a coordenadora 2 respondeu:

Não, não me preparou! (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 ressaltou que na faculdade, ela duvidava dos avisos dos professores, achando que os desafios eram distantes da realidade, no entanto, quando ela veio atuar na prática como coordenadora pedagógica escolar, percebeu que os problemas são reais, pois segundo Vasconcellos (2019), os incêndios do dia a dia demandam ação real. Em contrapartida, a coordenadora 2 argumentou que a faculdade não a preparou para os desafios diários.

4.2 – Desafios no início de carreira e inexperiência frente a professores experientes

A pergunta proposta para as entrevistas foi “Como você descreveria seus primeiros meses na função?”. A coordenadora 1 relatou que:

Silenciosa, muito, eu não falava quase nada, eu escutava mais para eu poder absorver, aprender e poder botar em prática. Eu ficava muito na minha, muito na minha, tinha dias que eu chegava e ficava só sentada aqui. E, esperando alguém falar alguma coisa para fazer, porque como é novo, a gente não sabe muita coisa, na verdade não sabe, não [...] porque eu entrei, já estava com dois ou três meses do início da aula (Coordenadora 1, 2026).

Já a coordenadora 2 disse que:

Um pouco desafiador. Por justamente, ser meu primeiro trabalho, ainda me sentindo uma experiência mesmo de estar nessa função. Então, para mim, foi um pouco... Tudo que é novo para a gente, deixa a gente um pouco desconfortável, digamos assim, né? A princípio, foi. É, mas já passou (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 salienta que, ao assumir o cargo, sentiu-se insegura por não conhecer a rotina da escola e por ter ingressado depois de ter começado as aulas. Por isso, teve a atitude de ficar em silêncio e observadora, focando em apenas em ouvir e aprender com os outros colegas de trabalho antes de agir, em vista que ela preferiu esperar por ordens diretas para evitar erros. A coordenadora 2 justifica que, quando assumiu a função, ficou insegura e achou o início difícil, principalmente por ser o seu primeiro emprego, mas ressaltou que essa fase de adaptação já passou e, no momento, já está ambientada.

Esses relatos de insegurança relatadas pelas coordenadoras iniciantes encontram analogia na literatura em relação ao início de carreira na gestão escolar. Ambas têm menos de dois anos na função que para Oliveira (2021), define coordenador iniciante como aquele com menos de 6 anos na função, pois é uma fase marcada de tateamento, investigação e experimentação, haja vista que, o tateamento retrata a insegurança da profissional diante de

professores experientes, a investigação envolve escuta e observação para entender o ambiente escolar e a experimentação constitui o aprender na prática.

Diante disso, as participantes foram indagadas a respeito “Quais foram as maiores resistências encontradas ao tentar estabelecer uma liderança colaborativa com docentes mais experientes?”

A coordenadora 1 salientou que:

Olha, isso vai de professor pra professor, entendeu? Eu tenho professor que, como eu sou nova, eles tiveram alguma resistência de certa forma. Tipo ah, ela é nova, quer saber de tudo. Mas assim, eu tentava não impor as coisas no começo. Eu tentava chegar conversando de certa forma, tentava [...] manusear de outra forma, como... Pra não fazer eles se sentirem, que eu tivesse impondo as coisas neles, entendeu? Mas depois de um tempo a gente vai e vê que realmente a gente precisa impor [...]. Se tu não te impor, as coisas não vão pra frente. Eu tive uma resistência muito grande, porque quando eu entrei, eu entrei nova, então eu entrei no cargo de coordenação com 25 anos. Pra eles, eles têm uma idade bem maior do que a minha, [...] teve um preconceito muito grande na relação de idade, [...] teve embates, mas assim, não diretamente. Sempre por terceiros. [...] Para mim, é supertranquilo, todo mundo sempre me respeitou. Porém, eu também os respeitava. [...] (Coordenadora 1, 2026).

Por sua vez, a coordenadora 2 também relatou dificuldades:

[...]às vezes o professor entende que tu não tens um certo domínio, digamos assim, tem professor que aceita de boa. [...] Até hoje eu tenho um pouco de rejeição por parte de uma professora. [...] ela sempre questiona, que ela não vai fazer, ela não aceita, tudo que eu vou dar a ideia. Que eu pesquiso, “professora, a senhora que fazer isso?” Ela nunca aceita. Então é difícil quando está começando [...] aí tem essa história de não ser concursada e tudo isso ela usa como argumento [...], por ser mais velha, por ter estudado, ter sido concursada e chegar alguém, [...] chegar lá para dar comandos[...] (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 relata que assumiu o cargo de coordenação pedagógica escolar aos 25 anos e enfrentou resistência e preconceito devido a idade por parte dos docentes mais experientes. Previamente, ela manteve diálogo para evitar conflitos e para não parecer autoritária, contudo, o ambiente manteve-se equilibrado devido ao respeito que ela manteve. A coordenadora 2 alega um dos desafios que um coordenador iniciante enfrenta para ser aceito pelos professores. No seu caso, uma educadora a rejeita por conta de não ser concursada e pela falta de experiência no cargo. Para desqualificar as ideias pedagógicas trazidas pela coordenadora iniciante, a docente utiliza argumentos baseados na idade e no próprio tempo de serviço.

Ambas as falas convergem os estudos de Oliveira e Cericato (2024) assim como Cruz e Pimentel (2022), destacam a herança de prática fiscalizadoras que geram a distância entre professores e coordenadores, ou seja, os docentes veem o coordenador como uma ameaça em vez de um aliado. Cientes dessa percepção negativa, as coordenadoras iniciantes, buscam

escuta ativa para estabelecer vínculos antes de fazer intervenções diretas na prática pedagógica.

4.3 – Desafios frente a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Josefa Alvão

As coordenadoras iniciantes foram questionadas sobre as dificuldades encontradas no processo elaboração do PPP da Escola. Elas responderam:

Eu acho que a maior dificuldade[...] sentar em equipe, todo mundo. Para ver o que realmente precisa. A gente sabe o que precisa, [...] pelo diretor. [...] eu acho é a gente sentar e juntos e decidiu, cada um vai ficar com isso aqui, isso aqui e pronto [...] tive dificuldades em elaborar o PPP [...] (Coordenadora 1, 2026).

Quando eu cheguei, eles já estavam elaborando. Aí o que eu fiz junto a coordenadora efetiva [...] foi um projeto de leitura. Aí eu elaborei também junto com ela, um projeto chamado étnico e racial que foi anexado também. Tive dificuldades, mas a coordenadora efetiva e o diretor me ajudaram. Porque eu venho aquela situação como eu comentei. Eu fiz uma universidade EAD, eu trabalhava desse tempo. Trabalhava no comércio [...]. (Coordenadora 2, 2026)

A coordenadora 1 diz teve dificuldade em elaborar o Projeto Político-Pedagógico e também não conseguiu reunir todos para planejar o Projeto Político-Pedagógico, pois teve dificuldades para elaborar o referido documento, ela comentou que o diretor centralizou as decisões o que devia ser feito, já que para Bastos, Gonçalves e Alves (2018), o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de planejamento e avaliação nas escolas, criado coletivamente e o gestor deve dinamizar a escola e motivar todos os envolvidos. A partir das evidências apresentadas no documento, verifica-se que o período de elaboração durou cerca de sete meses (setembro/2025 – março/2026), iniciando-se de forma coletiva juntamente com a Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de oficinas sobre o Projeto Político-Pedagógico (figura 1 e figura 2), em parceria do Projeto intitulado “Cultura, Identidade e Representações: amazonizando o currículo na Educação Básica, do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Outro momento marcante envolveu a participação de pais e responsáveis (figura 3), cuja reunião serviu, entre outras pautas, para coletar dados e opiniões para a construção do PPP do triênio 2026-2028.

As imagens contidas neste estudo foram devidamente autorizadas pelo gestor da escola, como forma de comprovação das oficinas a respeito da elaboração do Projeto Político Pedagógico, as mesmas estão contidas no documento oficial do (PPP) da instituição.

Figura 1: Primeiro encontro e oficina a respeito do PPP na Universidade Federal do Pará



Fonte: Acervo da escola, 2025.

Figura 2: Segundo encontro formativo com a Universidade Federal do Pará sobre PPP



Fonte: Acervo da escola, 2025.

Figura 3: Encontro entre servidores, pais ou responsáveis referente ao PPP.



Fonte: Acervo da escola, 2026.

A coordenadora 2 exprime que quando assumiu a função, a equipe escolar já estava elaborando O Projeto Político-Pedagógico (PPP), nessa fase da elaboração do documento ela buscou ajuda da coordenadora efetiva e do diretor, ela ajudou a criar duas ações pedagógicas importantes para escola: um projeto de leitura e um projeto étnico-racial. Essa articulação vai ao encontro das ideias de Veiga (2003), a qual que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve incluir propostas que conectem o conteúdo curricular à realidade social e identitária dos discentes.

4.4 – Realidade local como práxis pedagógica no Projeto Político Pedagógico

As coordenadoras iniciantes foram questionadas referente a seguinte questão “No processo de elaboração, como você inseriu a realidade local no Projeto Político Pedagógico?”

[...]A gente insere com a realidade da comunidade. Dentro das riquezas da comunidade, das tradições da comunidade [...] do Camutá que é uma comunidade que se trabalha... Que tem a mão de obra de cerâmica, [...] instrumentos com barro. Tem beiju, o feitiço do beiju. Então, isso a gente traz tudo para o PPP. Tudo para os projetos, entendeu? Elas se encaixam de certa forma em todas as atividades. Entendeu? (Coordenadora 1, 2026).

E coordenadora 2 ressaltou que:

O que é uma comunidade pesqueira? É... O pessoal de baixa renda que vivem da pesca, ou de bolsa família, de programas governamentais. É uma comunidade humilde que muitas pessoas, a maioria, são analfabetos. Então, tem essa dificuldade dentro da sala de aula, muitas vezes o professor passa trabalhos extracurriculares [...] um professor, ele consegue entender a realidade, e diz que não adianta ele passar, porque eles não vão conseguir, os alunos vão precisar de ajuda, dentro de casa, uma pessoa que não sabe ler, vai ensinar o aluno? Vai ler para explicar? Então, tem essa certa dificuldade na parte da leitura. Por isso criamos o projeto de leitura para poder amenizar essa dificuldade. E a comunidade, é uma comunidade humilde, mas bem receptiva. (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 enfatizou que, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão valoriza a cultura da comunidade, pois utiliza a tradição local para ensinar os conteúdos os estudantes, como a fabricação do beiju e o artesanato com barro, com essa incorporação das tradições no planejamento curricular refletem a proposta da “Escola Bragantina”, que relaciona os conteúdos escolares às especificidades dos territórios, conforme Maciel, Neves e Oliveira (2021).

A coordenadora 2 ressaltou que, os desafios socioeconômicos da comunidade onde os estudantes da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão estão inseridos, é marcada por baixa renda e analfabetismo, o que contribui para uma ausência

efetiva destes no apoio a escolarização de seus filhos, de forma que possam contribuir para um melhor aprendizado destes.

A entrevistada 2 disse que para tentar solucionar essas dificuldades, a escola criou um projeto de leitura com intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, está de acordo com a literatura de Lopes (2023), que o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na educação local: orientar, organizar e sugerir atividades que venham ter sucesso na aprendizagem dos discentes bragantinos.

4.5 – A Vivência do Projeto Político-Pedagógico em prática na escola e a Importância da Autoformação

O documento do Projeto Político-Pedagógico é percebido como relevante no cotidiano escolar pelas coordenadoras iniciantes, evitando ser apenas um formalismo burocrático, algo mecânico que ocorre nas escolas. As coordenadoras foram questionadas ao que se refere “Você considera que o PPP atual da escola é usado na prática ou é apenas um documento formal?”

Ele é usado na prática, porque dentro do nosso PPP da escola, quando eu entrei já tinha um projeto piquenique pedagógico [...] é da turma do pré I, pré II, [...]. Os quase dois anos que eu estou aqui, ele já foi executado, então ele é bem, como é que eu posso dizer? Ele é bem visto. Ele é bem visto [...]. (Coordenadora 1, 2026).

Em consonância com a resposta da coordenadora 1, a coordenadora 2 ressaltou:

É usado na prática, o diretor se preocupa muito com isso, de ver a realidade, de buscar a realidade da comunidade, de jogar, ele se preocupa, ele é muito preocupado com isso, ele não vai só, então é usado na prática. (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 ressalta que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é executado de fato no dia a dia da escola, ela destaca também que é um projeto de forte aceitação pela comunidade escolar. Por sua vez, a coordenadora 2 deduz que o diretor é muito participativo e ele não aceita que os projetos fiquem apenas no papel, pelo contrário, ele faz questão que os professores coloquem em prática.

Os relatos das duas estão de acordo com a literatura sob o olhar de Veiga (2001), defende que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser visto como um instrumento de gestão que é criado e praticado por todos no processo educativo, e não apenas um documento guardado para fiscalização e também segundo Longhi e Bento (2006), o projeto pedagógico deve ser sustentado como um "documento vivo" como afirma (Longhi; Bento, 2006, p. 173).

Por fim, a autoformação é fundamental para garantir maior segurança no cargo, diante disso, foi perguntada as coordenadoras “O que falta, na sua opinião, para que o coordenador iniciante tenha mais segurança no cargo?”

Eu acho que o que faltou para mim mesmo foi uma especialização, já que o que sempre quis a coordenação e gestão, então eu acho se eu tivesse feito uma especialização, uma pós, isso me prepararia mais para o cargo. (Coordenadora 1, 2026).

A coordenadora 2 salientou que:

Algumas formações [...] A gente não pode ficar parada [...]. (Coordenadora 2, 2026).

A coordenadora 1 sente falta de ter feito uma especialização ou uma pós-graduação na área, pois acredita que isso traria mais segurança para o dia a dia no cargo. A coordenadora 2 justifica que fazer formações é uma obrigação para não ficar desatualizada.

A necessidade de especialização e formações continuadas indicada pelas coordenadoras confirma que a formação da identidade profissional é um processo sem fim. Essa busca por qualificação constante se alinha com a visão de Vasconcellos (2019), que vê o coordenador pedagógico como um “intelectual orgânico”, pois para ele, esse profissional precisa ter uma prática reflexiva e auto avaliativa.

Considerações Finais

O início de carreira na coordenação pedagógica apresenta um choque de realidade significativo, com a rotina escolar exigindo habilidades e teorias que nem sempre são adquiridas e apreendidas na faculdade. Para aqueles sem experiência docente, os desafios se intensificam, gerando uma insegurança no cargo, também enfrentam resistência dos professores mais experientes, que está atrelada a questões de idade e tempo de serviço.

Este estudo nos permitiu conhecer um pouco mais da realidade dessa função de grande relevância dentro de uma escola, a coordenação pedagógica, é válido mencionar que a investigação nos permitiu adentrar a este universo de possibilidades e desafios na educação, valorizar essa função significa investir em um ambiente escolar mais equilibrado e em uma colaboração contínua promovendo um ambiente acolhedor para todos os envolvidos neste processo. Nos possibilitou ainda conhecer a realidade vivenciada dessas profissionais da educação, coordenadoras pedagógicas, dentro do contexto amazônico. O trabalho dessas profissionais envolve pilares fundamentais, como: adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade amazônica, atua ainda como uma ponte entre direção, corpo

docente e comunidade, com base e respeito e cooperação entre todos os envolvidos no âmbito escolar.

Por fim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão, localizada no bairro do Jiquiri em Bragança-PA, não fica guardado em gavetas, ele é usado no dia a dia da escola, assim, o referido documento se transformou de um documento burocrático em um guia ativo e cotidiano. Para enfrentar as lacunas da formação, as coordenadoras ressaltaram a necessidade de autoformação e especialização, visando consolidar sua identidade e segurança profissional. A experiência na referida instituição prova que a força de um documento não vem da teoria perfeita, mas do compromisso humano em conectar as regras com a cultura, o território e a realidade da comunidade local dos estudantes da Amazônia bragantina.

Nesse sentido, a pesquisa buscou contribuir para a compreensão dos desafios práticos que os coordenadores iniciantes enfrentam ao iniciar sua trajetória na gestão escolar, servindo como um apoio teórico para que os futuros pedagogos compreendam as reais dificuldades que a coordenação pedagógica escolar apresenta em suas minúcias do dia a dia.

Conclui-se, portanto, que o estudo incentiva novas investigações sobre a identidade do coordenador pedagógico, contribuindo para preparar futuros profissionais para enfrentar principalmente, os desafios da elaboração e da execução prática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com maior preparo e resiliência diante das realidades locais.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Viviane da Costa; GONÇALVES, Bárbara de Britto Terra Nova; ALVES, Ana Cristina Vieira. **O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática e participativa**. Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 87-93, maio/ago. 2018.

BRASIL. Município de Bragança. Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão. **Projeto Político Pedagógico: biênio 2026-2028**. Bragança, PA: EMEIF Josefa Alvão, 2026. Documento Institucional não publicado.

BRISOLLA, Livia Santos; DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **Projeto político-pedagógico da escola: o elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico**. *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 33-46, set./dez. 2019.

CRUZ, José Ewerton Feitosa; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **A identidade profissional da coordenação pedagógica: tensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 1, e120142, p. 1-21, 2022.

DIAS, Natália Vieira. **O Papel do Coordenador Pedagógico**. (S. l.: s. n.), 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/116386339356858.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Coordenadoras pedagógicas iniciantes: a formação e os desafios da função no Maranhão.** *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14212, 2024.

FIGUEIREDO, Marcele Barbosa; BOTELHO, Arlete de Freitas. **A relevância da construção do PPP: seus tópicos e sua flexibilidade na prática profissional.** *Itinerarius Reflectionis*, v. 14, n. 2, 2018.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva.** *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, (S. l.), v. 3, n. 9, p. 173-178, jul./dez. 2006

LOPES, Joelma Alves França. **Relato de experiência de coordenadora pedagógica no município de Bragança-Pará.** In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. ISSN 2358-8829. Bragança-PA, 2023.

MACIEL, Rogerio Andrade; NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. **Documento curricular da escola bragantina e gestão escolar democrática: um olhar a partir dos princípios educativos freireanos.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 2, p. 938-960, maio/ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Coautores: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. Petrópolis: Vozes, 2002

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. **Coordenador Pedagógico Iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.** 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2021.

OLIVEIRA, Luz Heli Maria de Paiva; CERICATO, Itale Luciane. **A história do coordenador pedagógico e de um padrão que se repete na rede estadual de ensino paulista: o estado da questão.** *REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1608-1638, 2024.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-34

ZAİKIEVICZ, Ana Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. **O trabalho do coordenador pedagógico e o projeto político pedagógico: uma relação necessária**. Publ. UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2012.