

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
INSTITUCIONAIS EM SAÚDE MENTAL**

CARLA DA CONCEIÇÃO DE SOUZA

**SAÚDE MENTAL E/OU A FALTA DELA:
Impactos na Coordenação Pedagógica**

RIBEIRÃO PRETO /SP

2025

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM SAÚDE MENTAL

SAÚDE MENTAL E/OU A FALTA DELA: Impactos na Coordenação Pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista – UNIP.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Francisca Eltink
Área de Concentração: Saúde Mental nos Contextos Institucionais.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Saúde mental do adulto nos diferentes contextos institucionais

Projeto de Pesquisa: Problemas de saúde mental no contexto educacional e seus efeitos nos processos de desenvolvimento humano.

CARLA DA CONCEIÇÃO DE SOUZA

RIBEIRÃO PRETO /SP

2025

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e de pesquisa, desde que citada a fonte.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial da UNIP
Campus Ribeirão Preto**

Souza, Carla da Conceição

S729s Saúde mental e/ou a falta dela: impactos na coordenação pedagógica. /
Carla da Conceição de Souza. --Ribeirão Preto: Universidade Paulista,
2025.
111 f. il.:

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Francisca Eltink

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional
em Práticas Institucionais em Saúde Mental, Universidade Paulista

1. Saúde mental. 2. Educação básica. 3. Psicologia educacional. 4.

Bibliotecária: Tatiane Rosa de Paula. CRB: 8/8919

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Souza, C. C. (2025). *SAÚDE MENTAL E/OU A FALTA DELA: Impactos na Coordenação Pedagógica*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental – Universidade Paulista, UNIP. Ribeirão Preto, SP. (Orient. Profa. Dra.: Caroline Francisca Eltink)

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr.: Paulo Eduardo Benzoni

Instituição: Universidade Paulista – UNIP

Profa. Dra.: Caroline Francisca Eltink

Instituição: Universidade Paulista – UNIP

Prof. Dra.: Gabriela Maffei Moreira Malagolli

Instituição: Centro Universitário Estácio de Ribeirão preto (SP)

Dedico esta dissertação ao meu filho Gabriel, cuja existência ilumina os meus dias e fortalece os meus passos. Que esta conquista seja, para ele, exemplo de perseverança, dedicação e amor pelo conhecimento. Que ele saiba, desde sempre, que todo esforço é válido quando se tem um propósito e pessoas por quem vale a pena lutar.

Em memória do Prof. Narciso Luiz Gomes, com profunda gratidão e respeito, expresso minha homenagem à sua sabedoria, seu exemplo de vida e aos ensinamentos que, de forma essencial, moldaram minha formação pessoal e profissional. Tudo o que sou e realizo hoje carrega, de alguma forma, o legado que ele me deixou. Esse legado se reflete diretamente na minha atuação como coordenadora pedagógica, cuja presença no ambiente escolar, assim como a do Prof. Narciso, vai além do simples ato de ensinar.

Atuando na coordenação, quando entro em uma sala de aula ou ao interagir com a equipe pedagógica, trago comigo o peso de seus conhecimentos, valores e exemplos, em suas palavras:

"Quando entro em uma sala de aula, eu sei e os alunos, não; quando saio dela, todos sabem"

Prof. Narciso Luiz Gomes (*in memoriam*)

Logo, deixo uma marca duradoura não apenas nos conhecimentos compartilhados, mas também nas emoções e no bem-estar de todos ao meu redor, influenciando diretamente a saúde mental e emocional dos educadores e alunos.

AGRADECIMENTOS

Chegar à etapa final deste trabalho representa a concretização de uma jornada repleta de desafios, aprendizados e superações, fato que não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de pessoas especiais. Assim, registro minha mais sincera gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãezinha Marina, pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo incentivo constantes e pelas palavras de entusiasmo quando eu mesma não acreditava em mim. Ao meu esposo, pela presença acolhedora, pelo apoio emocional e pela compreensão, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa. Sem eles – mãe e esposo – este momento não teria o mesmo brilho e o mesmo sentido.

Expresso minha profunda gratidão à minha amiga, irmã de alma, diretora, mentora e exemplo de profissional e ser humano, Stella, cuja presença foi essencial durante todo o percurso. Sua escuta, sua orientação e sua confiança foram fundamentais para que eu seguisse firme. Estendo meus agradecimentos ao querido Anildo, amigo e parceiro incansável desde a matrícula, que contribuiu com apoio técnico nos momentos de elaboração de slides e em diversas etapas do processo. A companhia dele foi indispensável.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, Profa. Dra. Carol, pelo suporte cuidadoso, pelas orientações criteriosas e pelas discussões que ampliaram meu olhar e contribuíram para meu crescimento enquanto pesquisadora e pessoa. Sua dedicação, sensibilidade e paciência foram determinantes para a construção deste trabalho.

Aos membros da banca, Professor Dr. Paulo e Professora Dra. Gabriela, sou profundamente grata pelas valiosas contribuições, sugestões e críticas construtivas que enriqueceram significativamente esta pesquisa. A generosidade com que dedicaram seu tempo à leitura e à análise do trabalho foi essencial para o seu aprimoramento.

Agradeço também aos profissionais e instituições que colaboraram com a disponibilização de materiais, referências, informações e gestos de apoio que, ainda que simples, foram fundamentais para a concretização deste estudo.

Por fim, a todos que estiveram presentes de alguma forma ao longo deste trajeto, oferecendo escuta, incentivo, apoio ou companheirismo, deixo o meu mais sincero e afetuoso agradecimento.

RESUMO

Muito se tem dito a respeito de saúde mental e/ou da falta dela no âmbito escolar, mas ainda são poucos os trabalhos que investigam o tema saúde mental de coordenadores pedagógicos da Educação Básica. Esta pesquisa teve por objetivo investigar quais fatores influenciam positiva e negativamente no processo da saúde mental do coordenador pedagógico no contexto educacional, do ponto de vista de coordenadores de escolas. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório, que contou com a participação de quatro coordenadores pedagógicos de escolas públicas do interior paulista. Os instrumentos de coleta utilizados foram um roteiro de entrevista semiestruturado e um Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB). Foram construídas quatro categorias de análise: 1 – Fatores que influenciam a saúde mental; 2 – Fonte dos Saberes; 3 – Habilidades e competências necessárias ao cargo de coordenador; 4 – Estratégias utilizadas pelos coordenadores para cuidar da saúde mental. Os resultados da pesquisa evidenciam a predominância feminina nos cargos de gestão educacional. Os coordenadores, para exercer seu trabalho, apoiam-se em três tipos de saberes: os pessoais, os provenientes da formação inicial e contínua e os da experiência profissional. Nas entrevistas, emergiram como aspectos que impactam negativamente a saúde mental dos coordenadores pedagógicos a sobrecarga de trabalho, a exigência de múltiplas funções, a ausência de suporte institucional e a cobrança por bons resultados. Complementarmente, a análise do IPEEB permitiu identificar que dois dos quatro coordenadores apresentam maiores índices de percepção de estresse nos domínios “estressores do ambiente de trabalho”, “estressores relativos à carga de trabalho”, “estressores das condições de saúde”, e “estressores dos relacionamentos sociais”. Apesar disso, nenhum participante apresentou índices muito acima da média populacional dos estudos desenvolvidos por Benzoni. Por outro lado, configuraram-se como recursos para o enfrentamento dos desafios cotidianos e dos estressores percebidos a adoção de estratégias de autocuidado, a formação continuada e as redes de apoio entre os pares. Os participantes relatam que gostariam que fossem implantados programas específicos voltados para a promoção de sua saúde mental e criados espaços formais de troca de experiências entre pares, que houvesse maior valorização do papel do coordenador pedagógico e implementação de medidas que garantam melhores condições de trabalho e salário. Em conclusão, o cuidado com a saúde mental dos coordenadores pedagógicos requer espaços de diálogo entre pares, melhorias nas condições de trabalho, investimentos em formação e valorização profissional. Os resultados deste estudo possibilitaram a elaboração do *Guia para Profissionais da educação: cuidando da saúde mental em tempos de NR1*, cujo objetivo é orientar e estimular reflexões para a construção de um ambiente escolar capaz de promover bem-estar a todos os profissionais da educação, incluindo diretores e coordenadores, além de contribuir com o cumprimento de alguns aspectos da NR-1, atualizada em 2024, com a inclusão da gestão de riscos psicossociais e a atenção às condições de trabalho na prevenção de agravos da saúde mental dos trabalhadores.

Palavras-chaves: Saúde mental. Educação básica. Psicologia educacional. Estresse psicológico. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

Much has been said about mental health and/or the lack of them in schools, but there are still few studies that investigate the topic of mental health of pedagogical coordinators in Basic Education. This research aimed to investigate which factors positively and negatively influence the promotion of mental health of pedagogical coordinators in the educational context, from the point of view of school coordinators. This one is about a qualitative exploratory study, which included the participation of four pedagogical coordinators from public schools in the countryside of São Paulo. The collection instruments used were a semi-structured interview script and the Benzoni Inventory of Perception of Stress and Stressors (IPEEB). Four categories of analysis were constructed: 1 – Factors that influence mental health; 2 – Source of Knowledge; 3 – Skills and competencies necessary for the position of a coordinator; and 4 – Strategies used by coordinators to take care of mental health. The results of the research show the predominance of women in educational management positions. In order to carry out their work, coordinators rely on three types of knowledge: personal knowledge, knowledge from initial and ongoing training, and knowledge from professional experience. In the interviews, aspects that negatively impact the mental health of pedagogical coordinators emerged as being work overload, the requirement to perform multiple functions, the lack of institutional support, and the pressure to achieve good results. In addition, the IPEEB analysis identified that two of the four coordinators had higher levels of sense of stress in the domains “work environment stressors,” “workload-related stressors,” “health condition stressors,” and “social relationship stressors.” Despite this, none of the participants had levels much higher than the population average in the studies developed by Benzoni. On the other hand, the adoption of self-care strategies, ongoing training, and peer support networks were considered resources for coping with daily challenges and perceived stressors. Participants reported that they would like to see specific programs implemented to promote their mental health, and formal spaces created for exchanging experiences among peers, greater appreciation of the role of the pedagogical coordinator, and implementation of measures to ensure better working conditions and salaries. In conclusion, caring about the mental health of pedagogical coordinators requires spaces for dialogue among peers, improvements in working conditions, investments in training, and professional development. The results of this study made it possible to develop the Guide for Education Professionals: taking care of mental health in times of NR1. The objective of this guide is to provide direction and promote insights for the construction of a school environment capable of promoting well-being for all education professionals, including principals and coordinators, in addition to contributing to compliance with some aspects of NR-1, updated in 2024, with the inclusion of psychosocial risk management and attention to working conditions in the prevention of mental health problems among workers.

Keywords: Mental health. Basic education. Educational psychology. Psychological stress. Pedagogical coordination.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1	Levantamento bibliográfico	17
Figura 1	Os seis fios condutores dos saberes do professor	29
Quadro 2	Os saberes dos professores	30
Figura 2	Etapas do método de coletas de dados	54
Quadro 3	Caracterização dos participantes, considerando-se idade, gênero, escola onde se trabalha, cargo, tempo de experiência, formação e especialização.....	56
Figura 3	Categorias e subcategorias de análise	63
Quadro 4	Índices de percepção de estresse e estressores de cada participante e da população geral, nos domínios de 1 a 8 e no resultado geral	79
Quadro 5	Quadro síntese dos resultados encontrados: dificuldades dos coordenadores, resultados do IPEEB, estratégias de controle pessoal e sugestões que podem ser implantadas nas escolas ...	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percepção de estressores a partir do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores Benzoni (IPEEB) – Domínios de 1 a 5.....	78
Gráfico 2	Percepção de estressores a partir do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores Benzoni (IPEEB) – Domínios de 6, 7, 8 e resultado geral.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Coordenação escolar: contexto histórico	19
1.1.1. Origem e influências pedagógicas iniciais	19
1.1.2. Consolidação da função de coordenação pedagógica	24
1.1.3. Desafios e tendências no século XXI	31
1.2. Saúde mental no contexto escolar	34
1.2.1. Saúde mental do coordenador pedagógico	36
1.2.1.1. Atenção psicossocial para o coordenador pedagógico	39
1.2.1.2. Fundamentos conceituais do estresse	41
1.2.1.3. Estresse e saúde mental na coordenação pedagógica	45
1.3. Objetivos	47
1.3.1. Objetivo geral	47
1.3.2. Objetivos específicos	48
2. MATERIAL E MÉTODOS.....	49
2.1. Participantes	50
2.2. Local	50
2.3. Instrumentos e aparatos de pesquisa	50
2.3.1. Procedimento de coleta e de análise de dados	53
2.3.2. Procedimentos para a análise de dado	55
3. RESULTADOS.....	56
3.1. Caracterização dos participantes	56
3.1.1. Caracterização de coordenadores	56
3.1.2. Caracterização das instituições	58
3.1.2.1. Escola Platão	58
3.1.2.2. Escola Nietzsche	59
3.1.2.3. Escola Aristóteles	60
3.2. Categorias de Análise	61
3.2.1. Categoria 1 – Fatores que influenciam a saúde mental	63
3.2.1.1. Subcategoria 1.1: Fatores que influenciam positivamente a saúde mental do coordenador	64
3.2.1.2. Subcategoria 1.2: Fatores que influenciam negativamente a saúde mental do coordenador	65

3.2.2. Categoria 2 – Fonte dos saberes	67
3.2.2.1. Subcategoria 2.1: Saberes da formação profissional adquiridos em cursos e em formações do coordenador	68
3.2.2.2. Subcategoria 2.2: Saberes experienciais desenvolvidos na prática docente e na vivência cotidiana com os alunos e os colegas do coordenador	68
3.2.3. Categoria 3 – Habilidades e competências necessárias ao cargo de coordenador	71
3.2.4. Categoria 4 – Estratégias utilizadas pelos coordenadores para cuidar da saúde mental	74
3.3. Aplicação do inventário de percepção de estresse e estressores de Benzoni (IPEEB)	78
4. DISCUSSÃO	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista - Coordenadores	105
ANEXO 1 – IPEEB	107

APRESENTAÇÃO

Iniciei meu percurso profissional na área educacional, atuando como secretária escolar em uma instituição que mantinha seus cursos distribuídos em duas unidades distintas. Durante uma década, permaneci na unidade que abrigava o Ensino Médio e os cursos Técnicos. Após esse período, ocorreu a unificação das unidades, e, desde então, exerço a função de coordenadora pedagógica da Educação Básica e acompanho as etapas que vão desde o berçário até o Ensino Médio. Paralelamente, atuo também como tutora dos cursos de bacharelado em uma instituição de ensino superior.

A diversidade da minha formação acadêmica e a experiência profissional têm ampliado minha perspectiva e enriquecido substancialmente minha prática no âmbito da educação. Sou Pedagoga, Bacharel em Administração de Empresas, Especialista em Neurociências e em Formação e Gestão em Educação a Distância (EaD), além de Psicopedagoga Institucional. Essa trajetória de formação continuada e essa prática profissional somam, até o momento, 29 anos de experiência em instituições escolares.

Minha trajetória como coordenadora pedagógica tem sido marcada por múltiplas experiências e desafios que vão muito além da organização do trabalho pedagógico. Nesse papel, atuo como mediadora entre diferentes sujeitos e demandas da escola, realizando articulações entre professores, alunos, famílias e equipe gestora. Essa posição estratégica, ao mesmo tempo que me permite contribuir significativamente para os processos formativos, também me expõe a situações de constante pressão, urgência e sobrecarga emocional.

A partir dessa vivência surgiu a inquietação que fundamenta esta pesquisa: quais são os impactos da função de coordenador pedagógico sobre a saúde mental desse profissional? O que está sendo feito ou não feito nas escolas e nas redes de ensino para acolher e cuidar da saúde emocional de quem está sempre cuidando dos outros? Existem formas institucionais de reconhecimento, de apoio e de cuidado que contribuam para a valorização e a preservação da saúde mental desses profissionais?

A escuta sensível das vozes de diferentes coordenadores e de gestores educacionais tem sido fundamental para revelar as tensões, as potências e as

fragilidades que atravessam essa função. Apoio-me, teoricamente, em autores, como Maurice Tardif, que discute o trabalho docente e suas especificidades, e em estudiosos que abordam o sofrimento psíquico no trabalho e o cuidado como dimensão ética e política.

Entendo que cuidar da saúde mental dos coordenadores pedagógicos é também cuidar da qualidade das relações e dos processos formativos na escola. Ao dar visibilidade a essas experiências, pretendo contribuir para a construção de uma cultura educacional mais humana, que reconheça os sujeitos em sua totalidade e promova o cuidado mútuo como princípio fundamental da prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem dito a respeito de saúde mental, de coordenação pedagógica e de autonomia, mas ainda são poucos os trabalhos que tratam de maneira minuciosa esses processos no cotidiano escolar da Educação Básica.

Os coordenadores pedagógicos desempenham um papel crucial na formação e no desenvolvimento dos professores. Eles são responsáveis por orientar, apoiar e capacitar os docentes e contribuem, assim, para a melhoria da prática educacional. Nesse contexto, é fundamental considerar como a saúde mental dos coordenadores pode influenciar sua eficácia na função de formação docente.

Além disso, os coordenadores não apenas lidam com os professores, mas também mantêm importantes relações interpessoais com pais/responsáveis e alunos. Suas habilidades de comunicação, empatia e gestão de conflitos desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor.

A discussão sobre o papel do coordenador pedagógico pode ser ampliada ao considerarmos o contexto histórico e legislativo que o envolve. A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro. A Constituição enfatizou a importância da gestão democrática, da descentralização do poder e da participação da comunidade na tomada de decisões no âmbito educacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, reforçou esses princípios, estabeleceu a gestão democrática como um dos fundamentos da educação no Brasil. Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico começou a se delinear de forma mais clara. Foi atribuída a ele a responsabilidade de promover a participação dos diversos atores da comunidade escolar na gestão e no processo educativo.

Esse enfoque democrático da gestão escolar coloca o coordenador pedagógico como um agente fundamental na articulação entre a equipe escolar, os pais e os alunos. Ele se torna um facilitador do diálogo e da construção coletiva de projetos educacionais; busca sempre o envolvimento e a participação ativa de todos os segmentos da comunidade.

Destarte, neste trabalho abordaremos a saúde mental e/ou a falta dela e seus impactos na coordenação pedagógica. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o assunto na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne todos os trabalhos defendidos no Brasil e de brasileiros fora do país acerca do conteúdo. Esta base de dados é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

Já a *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), base à qual também se recorreu, é uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos da América Latina, do Caribe, da Espanha, de Portugal e da África do Sul. Criada em 1998 no Brasil, é uma das principais bases de dados de acesso aberto na área científica e no Portal de Periódicos da CAPES que é uma das maiores bibliotecas virtuais científicas do Brasil. É ainda mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Neste levantamento, utilizamos como descritores os sintagmas “saúde mental”; “coordenação pedagógica”, e “saúde mental *AND* coordenação pedagógica”. Especificou-se ainda a busca por título e resumo, sem nenhum termo de exclusão. Buscaram-se também trabalhos publicados entre 2021 e 2025. Assim agindo, foi possível encontrar os seguintes informes, todos resultados da busca:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Descritores/Bases de dados	BDTD	<i>Scielo</i>	Portal de periódicos CAPES
saúde mental	881	110	4.778
coordenação pedagógica	57	4	41
saúde mental <i>AND</i> coordenação pedagógica	0	0	0

Fonte: Autoria própria, 2025.

O levantamento bibliográfico acima revela padrões importantes sobre a disponibilidade e o foco da produção científica nas diferentes plataformas sobre a temática desta pesquisa. Analisando somente o descritor “saúde mental”, a CAPES possui disparadamente o maior número de registros, o que é o esperado, pois

agrega uma ampla variedade de conteúdos internacionais e nacionais. Já a BDTD mostra um número expressivo, o que reflete grande produção de teses e dissertações no Brasil sobre o tema. A *Scielo*, na sua vez, tem um número significativo, mas menor que o dos conteúdos anteriores, já que é mais seletiva e voltada a periódicos específicos da América Latina.

Quando pontuamos somente o descritor “coordenação pedagógica”, a BDTD se destaca. Mostra que o tema é amplamente tratado em teses e dissertações (provavelmente em programas de pós-graduação em educação). Já a *Scielo* tem poucos registros, fato que nos indica uma lacuna de publicações em periódicos indexados sobre esse assunto ou menor volume em periódicos de alto impacto.

Destacamos ainda que, ao utilizar os descritores, “saúde mental” e “coordenação pedagógica”, associadas ao booleano *AND*, as três bases de dados, BDTD, *Scielo* e o Portal de periódicos CAPES, não apresentam nenhum trabalho, o que mostra total ausência de publicações científicas sobre o tema nestas importantes bases de dados.

Assim, a partir deste resultado, evidencia-se a relevância social e científica da temática escolhida, pois os estudos são escassos, e, apesar de ser um tema mais específico, sabe-se da importância do trabalho de um coordenador pedagógico na educação básica. Conseqüentemente, sabe-se da importância da saúde mental deste coordenador para desenvolver um trabalho de qualidade. A seguir, apresentam-se esclarecimentos relativos ao esquema de abordagem do tema estudado.

A primeira seção - Coordenação escolar: contexto histórico - apresentará a trajetória da coordenação pedagógica, que é diversificada e abrangente e se modifica conforme o cenário histórico, cultural e político de cada nação. No Brasil, seu desenvolvimento foi moldado por distintas abordagens educacionais, por transformações no sistema de ensino e por exigências da sociedade. A segunda seção - Saúde mental no contexto escolar - abordará a importância de se compreender a realidade e o ambiente de trabalho de um coordenador pedagógico, especialmente quanto ao bem-estar psicológico desse profissional, que lida com diversas exigências e desafios inerentes à sua atuação no meio escolar.

1.1. Coordenação Escolar: Contexto Histórico

A história da coordenação pedagógica é complexa e multifacetada. Ela varia de acordo com o contexto histórico, cultural e político de cada país. No Brasil, teve sua evolução influenciada por diferentes correntes pedagógicas, reformas educacionais e demandas sociais.

1.1.1. Origem e influências pedagógicas iniciais

Pontua-se a importância de relacionar, de forma breve¹, a educação e as concepções culturais e sociais de cada momento histórico, pois a educação não é algo isolado ou abstrato; está intrinsecamente ligada à sociedade e à cultura de cada período.

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim, parte integrante, essencial da vida do homem e da sociedade e existe desde quando há seres humanos sobre a terra. Por outro lado, a educação é componente tão fundamental da cultura quanto a ciência, a arte ou a literatura. Sem a educação, não seria possível aquisição e transmissão da cultura, pois pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano (Luzuriaga, 1981, p. 1 e 2).

Assim, uma cultura desprovida de educação seria uma cultura estagnada, e preservar a cultura ao longo dos séculos é uma das funções fundamentais da educação.

Chamamos *pedagogia* a reflexão sistemática sobre educação... por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria puramente atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia... está intimamente relacionada com filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas... (Luzuriaga, 1981, p. 2).

Portanto, de acordo com o autor, pedagogia e educação estão fundidas, entrelaçadas, amalgamadas, unidas, mescladas em “((...)) unidade indivisível, como o anverso e o reverso da moeda” (p. 2). Destarte, essa relação indissociável também

¹ Breve, pois não é o foco desta pesquisa.

pode ser observada ao longo da história, em diferentes contextos e configurações sociais. A pedagogia, anteriormente, refletia a concepção educativa de época. Estruturava-se em torno da catequese e da formação moral; demonstrava como as práticas pedagógicas estavam intrinsecamente ligadas ao modelo educacional vigente. Assim, no Brasil colonial, a educação estava sob o controle da Igreja Católica, e o ensino era predominantemente religioso e voltado para a elite.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, houve a criação de instituições de ensino mais formais, mas ainda com uma abordagem tradicional e autoritária. “(...) De modo geral, pode-se dizer que é uma fase de transição entre o Humanismo e a Reforma do século XVI, e a Ilustração e o Despotismo Esclarecido do século XVIII” (Luzuriaga, 1981, p.125). Ainda no século XVII, a pedagogia “(...) sofre influência de duas grandes correntes filosóficas desse tempo: a empírica, representada principalmente por Francis Bacon, e a idealista, fundada por René Descartes” (p.136).

O século XVIII é amplamente reconhecido como o período pedagógico por excelência. A educação assume um papel de destaque nas preocupações dos monarcas, filósofos e líderes políticos. Durante este período, emergem duas das mais proeminentes figuras da pedagogia e da educação: Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi. Paralelamente, observa-se o desenvolvimento da educação pública sob controle estatal e o início da formação de um sistema educacional nacional.

No século XIX, a educação e a pedagogia passaram por várias transformações significativas em todo o mundo; houve o reconhecimento crescente de sua importância para o desenvolvimento econômico e social. Desta maneira, surgiram diversos movimentos de reforma educativa ao longo desse período; buscou-se tanto democratizar o acesso à educação, quanto reformar os métodos de ensino e os currículos, tornando-os mais relevantes e eficazes.

Destarte, Pestalozzi continuou a exercer influência significativa, com sua ênfase na importância da educação moral e prática. Também foram desenvolvidas abordagens por Maria Montessori. O método montessoriano enfatiza o papel do ambiente e da autoeducação na formação das crianças. Essa abordagem propõe ambientes de aprendizagem preparados e materiais didáticos específicos,

projetados para promover a independência, a autodisciplina e o desenvolvimento holístico das crianças.

Destaca-se ainda, o movimento das Escolas Normais, que contribuíram para a expansão do acesso das mulheres à educação formal (Luzuriaga, 1981).

Com o advento da Revolução Industrial, houve a crescente demanda por uma educação que preparasse os indivíduos para trabalhar em novos contextos industriais, o que levou ao surgimento de escolas técnicas e profissionalizantes, como também à expansão significativa do ensino superior. Isso refletiu na demanda por profissionais qualificados e no reconhecimento da importância em relação ao conhecimento acadêmico para o progresso social e econômico.

Portanto, foram períodos de grande mudança e de desenvolvimento na educação e na pedagogia, com avanços significativos na expansão do acesso à educação, no desenvolvimento de teorias pedagógicas e na adaptação da educação às necessidades de uma sociedade em rápida transformação. Conceitos, como educação moral, atividades lúdicas e ensino individualizado, foram introduzidos no final do século XIX e início do século XX.

Durante o século XX, surgiram vários movimentos de reforma educacional (Montessori é um deles) em resposta às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Isso incluiu movimentos, como o da Escola Nova, que enfatizava a importância da experiência prática e da interação social no processo de aprendizagem, o que a põe em contraste com métodos tradicionais mais passivos. A Escola Nova promovia a ideia de escolas democráticas, nas quais os alunos participavam ativamente na gestão do ambiente escolar. Esse foi um período de grande inovação na teoria e na prática pedagógicas. Neste episódio, teóricos como John Dewey, Lev Vygotsky e Jean Piaget desenvolveram teorias que influenciaram profundamente a educação moderna (Luzuriaga, 1981).

Dewey foi um filósofo e educador norte-americano que defendeu a educação como um processo ativo, centrado na experiência do aluno. Para ele, aprender é resultado da interação entre pensamento e ação no contexto social. Sua abordagem progressista valorizou a escola como espaço democrático e formador da cidadania. Ele, portanto, defendia a aprendizagem baseada em experiências e em projetos (Luzuriaga, 1981).

Lev Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo e um dos principais teóricos da psicologia histórico-cultural, com articulações com a escola marxista. Contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano na educação. Ele destacou a importância das interações sociais e da mediação simbólica, especialmente a da linguagem, no processo de aprendizagem. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal influenciou práticas pedagógicas que valorizam o papel ativo do educador na construção do conhecimento (Luzuriaga, 1981).

Jean Piaget, psicólogo suíço, influenciou profundamente a educação com suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo. Ele postulava que os alunos constroem seu entendimento do mundo por meio da interação com o ambiente e de suas próprias experiências, e a aprendizagem é um processo que ocorre em estágios. Piaget defendia que os professores deveriam respeitar o nível de desenvolvimento da criança, que os professores atuam como facilitadores desse processo. Eles criam oportunidades para que os alunos explorem e descubram por si mesmos (Luzuriaga, 1981).

A partir do século XX, com a expansão do sistema educacional e a necessidade de profissionalização do ensino, surgiram os primeiros supervisores educacionais, que desempenhavam funções de orientação e de apoio aos professores.

Entre as décadas de 1930 e 1950, com as reformas educacionais inspiradas nos ideais positivistas e nacionalistas, os supervisores educacionais passaram a desempenhar um papel mais central na administração escolar, garantindo a uniformidade e a eficiência do ensino.

Neste período inicial, a coordenação pedagógica não era uma função formalmente estabelecida nas escolas brasileiras. O modelo predominante era o de gestão escolar centralizada, com pouca participação dos professores nas decisões pedagógicas. As escolas eram predominantemente voltadas para a transmissão de conteúdos, com ênfase na memorização e na repetição.

Durante o regime militar (1964 a 1985), houve uma centralização do poder político e educacional, com a imposição de currículos e práticas pedagógicas alinhadas aos interesses do governo.

Segundo Celso Vasconcellos (2013), a gestão escolar centralizada é caracterizada pela concentração das decisões em instâncias superiores, como

secretarias de educação e órgãos governamentais, fato que limita a autonomia das escolas. Nesse modelo, as diretrizes educacionais são impostas de forma padronizada, sem considerar as especificidades de cada instituição, comunidade ou realidade local. Como consequência, a escola se torna um espaço de mera execução de ordens externas, dificultando a inovação pedagógica e a participação dos profissionais da educação no planejamento e na tomada de decisões.

Após 1985, ocorreram as reformas educacionais e o movimento de redemocratização do país. Neste período, começam a surgir os primeiros movimentos em direção à descentralização da gestão escolar, o que, de acordo com Vasconcellos (2013), propõe maior autonomia para as escolas, nas quais gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar participam ativamente das decisões, ocorrência que permite que a escola tenha flexibilidade para organizar seu planejamento, sua metodologia e sua avaliação de acordo com as demandas locais. O fato tornou a educação mais eficiente e contextualizada, o que proporcionou um espaço para o surgimento de figuras como os coordenadores pedagógicos. Garantiu-se, assim, de fato, uma gestão democrática que se alinha às necessidades reais da comunidade e promove uma educação mais humanizada e transformadora.

Diante desse contexto, passa a haver a necessidade de esclarecimento entre as funções de supervisor educacional e as do coordenador pedagógico. Assim é que, o supervisor educacional tem uma visão mais ampla e mais abrangente do sistema educacional e desempenha um papel mais administrativo em relação à supervisão e ao desenvolvimento de políticas educacionais. Já o coordenador pedagógico está mais focado na coordenação e no suporte das atividades pedagógicas na especificação da escola, com atenção para as questões que envolvem o "(...) currículo, a construção do conhecimento, a aprendizagem, as relações interpessoais, a ética, a disciplina, a avaliação da aprendizagem, o relacionamento com a comunidade, os recursos didáticos etc (Vasconcellos, 2013, p. 85). Ele trabalha diretamente com os professores, pais e alunos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

1.1.2. Consolidação da Função de Coordenação Pedagógica

A análise da literatura permite ponderar sobre o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico e as atividades que ele realiza no ambiente escolar. Logo, é essencial considerar não apenas suas atribuições técnicas e administrativas, mas também seu papel na promoção de uma gestão democrática e participativa que valorize a diversidade de ideias e as perspectivas e contribua para o fortalecimento do processo educativo como um todo. Assim, no Artigo 14 da LDB, definem-se os princípios da gestão democrática na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino (Art. 3º, VIII).

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes (Brasil, 1996).

Acrescentando a este contexto, o Art. 64 da mesma LDB discorre que

A formação de profissionais de educação, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 surge a figura do coordenador pedagógico, como especialista em educação, como articulador e como mobilizador do que ocorre no cotidiano escolar. Essas atribuições estão aliadas à autonomia para organizar e orientar o trabalho pedagógico na instituição de ensino, além de garantir nos variados setores que se faça uma gestão participativa e democrática.

Diante desse contexto, cabe aqui discutirmos o conceito de autonomia no qual a pesquisa está apoiada. Para isto, João Barroso (1996, p. 20) defende que a autonomia deve ser entendida para além da perspectiva jurídico-administrativa. Ela deve avançar para uma perspectiva sócio-organizacional, "em que a autonomia é

vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios".

Segundo o autor, a autonomia consiste

(...) em um jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente, com o fim de estruturar a sua ação organizada em função de objetivos próprios, coletivamente assumidos (Barroso, 1996, p.20).

Neves (1995) explica que o

(...) fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema, contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas (p. 98).

A autonomia impõe à escola e, conseqüentemente, ao coordenador pedagógico a responsabilidade de prestar contas de tudo o que faz e de tudo o que deixa de fazer, pois é democrática. Por isto, ainda permite a participação de pais, alunos e professores em suas mais particulares decisões:

(...) assim a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação... assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação (Neves, 1995, p. 99).

Autonomia é, então, um conceito relacional, pois cada sujeito possui maior ou menor autonomia em relação a determinados fatores sociais, históricos e econômicos que o cercam.

Ampliando a discussão sobre a autonomia das instituições educacionais e o papel do coordenador pedagógico, é fundamental considerar a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Conforme aponta Libâneo (2004), a autonomia escolar implica a capacidade de tomar decisões sobre os objetivos e a organização da escola, o que envolve gestores, coordenadores, professores, alunos, funcionários, pais, a comunidade em geral.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, orienta que o coordenador pedagógico desempenha um papel central nesse contexto. Ele atua como um articulador entre os diversos agentes que compõem a escola; não apenas colabora na definição dos objetivos e na organização das práticas educativas; também estabelece vínculos entre docentes, alunos, famílias e gestores.

Dessa forma, o coordenador pedagógico não apenas executa tarefas administrativas. Ele também desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura escolar participativa e colaborativa. Ele contribui para a construção de uma comunidade educativa, engajada e comprometida com o sucesso da instituição. Ele promove o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, a autonomia relativa e responsiva do coordenador pedagógico se manifesta na sua capacidade de articular diferentes interesses e necessidades, de buscar sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos, bem como a qualidade do processo educativo como um todo. Ele é um agente de transformação que contribui para que a escola se torne não apenas um espaço de ensino, mas ainda de aprendizagem e crescimento para toda a comunidade.

A legislação avançou e, em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a equipe gestora, geralmente composta de diretor e coordenador(es) pedagógico(s), deve promover, em cooperação, a dinâmica de trabalho na escola; deve gerar oportunidades de que as melhores práticas pedagógicas sejam construídas e atuar como guardião das ações que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos. Sabe-se que, na prática cotidiana, são diversas as responsabilidades do diretor escolar e do coordenador pedagógico e que, com frequência, é um desafio encontrar tempo para se dedicar a todas as questões pedagógicas, relacionais e administrativo-financeiras.

Sabendo de todas essas responsabilidades, destaca-se a proposta de Maurice Tardif (2014), que investigou a relação entre o saber docente, sua formação

e sua atuação profissional. Destacamos aqui, então “(...) os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif & Levasseur, 2011, p. 60).

De acordo com o autor, a "formação profissional" desempenha um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos pedagógicos para a prática docente. Ele identifica os saberes da formação profissional como os "saberes disciplinares", que correspondem aos diversos campos de conhecimento presentes nos currículos das licenciaturas e dos cursos de formação de professores. Em suas palavras: “(...) pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional...” (Tardif & Levasseur, 2011, p.36).

Esses saberes disciplinares englobam os componentes curriculares oferecidos durante a formação docente. Além disso, Tardif destaca os "saberes curriculares", que se referem à proposta pedagógica do curso, incluindo seus objetivos e conteúdos. Por fim, ele menciona os "saberes experienciais", que são adquiridos no exercício cotidiano da função docente.

Diante da visão do autor, os conhecimentos profissionais são essenciais para que um profissional desempenhe eficazmente suas responsabilidades, e isso não é diferente para aqueles que assumem a coordenação pedagógica. Lembre-se que esses profissionais têm como uma de suas principais tarefas promover a formação dos professores na escola, visando à melhoria do ensino.

Segundo o autor, os saberes do professor devem ser analisados. Consideram-se, assim, seis fios condutores, os quais envolvem não apenas sua evolução como docente, mas também como pessoa. Consideram-se ainda todas as possíveis influências que contribuiriam para o seu agir, o seu planejar e o seu pensar.

Tardif (2014, p. 17) pontua como sendo o primeiro fio condutor "saber e trabalho". Deste modo, são saberes para realização de ações cotidianas na escola, entre eles: necessidades pedagógicas dos alunos e professores, mediação de conflitos, atendimento a pais e soluções para problemas adversos. O modo como o coordenador realiza a condução para resolver os problemas diários está relacionado

aos saberes adquiridos nas ações cotidianas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Para Tardif (2014), o segundo fio condutor se refere à diversidade do saber ou ao pluralismo do saber docente, alusivo aos "saberes curriculares", aos "conhecimentos disciplinares" e a um "saber-fazer" bastante diverso de saberes pedagógicos. Assim, o fio condutor se relaciona às orientações diárias compartilhadas com os docentes sobre conteúdos ensinados e mediados aos alunos, considerando-se sempre as diferentes necessidades do processo ensino-aprendizagem.

O terceiro fio condutor, segundo Tardif (2014), é a "temporalidade do saber", ou seja, a referência é a um saber que se dá continuamente, durante todo o tempo, ligando-se diretamente ao processo temporal que sofre com ele mudanças e transformações diárias. Neste sentido, obtemos o Coordenador Pedagógico que atua diretamente como formador.

De acordo com Tardif (2014, p. 21), o quarto fio condutor se refere à "experiência de trabalho enquanto fundamento do saber". O Coordenador Pedagógico possibilita aos professores reflexões sobre sua própria prática pedagógica. Ele faz com que os professores pensem e repensem suas atuações diárias e, assim, em comunhão, mudem e/ou repensem, quando necessário e para melhoria, a prática.

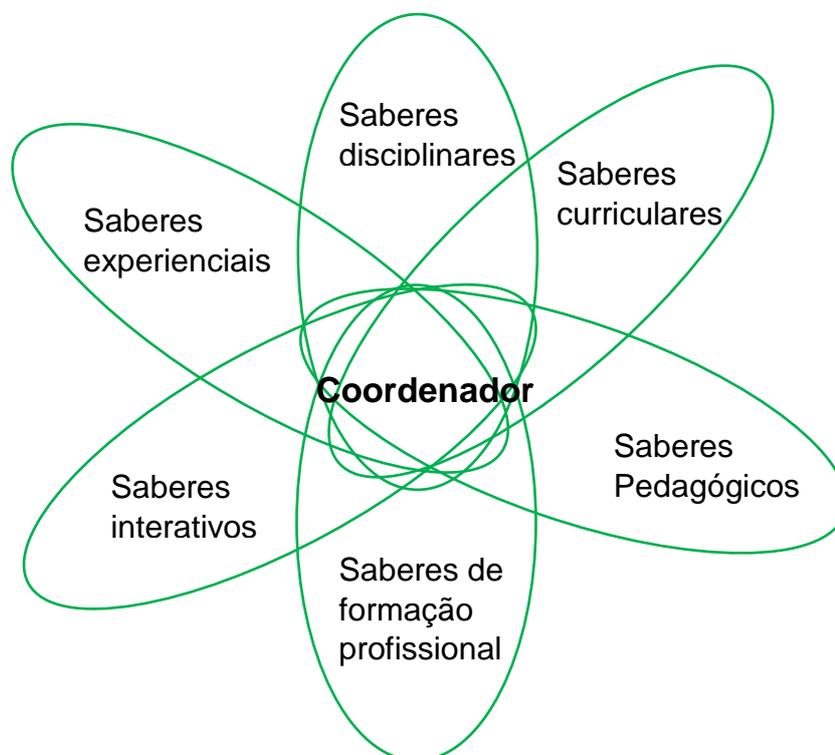
A interatividade é o quinto fio condutor. Trata da relação entre o trabalhador e o seu trabalho, ou seja, em suas palavras: "saberes humanos a respeito de seres humanos" (Tardif, 2014, p. 22). Mais uma vez, nota-se o olhar voltado ao saber-fazer do coordenador, pois seu trabalho se dá no relacionamento interpessoal cotidiano, nas orientações das relações alunos-alunos, alunos-professores, professores-pais, professores-professores e professores-direção. O coordenador, além de direcionar e esclarecer as diferenças entre os indivíduos nos aspectos típicos e atípicos, considera ainda a interatividade com toda a comunidade escolar.

Já o sexto fio condutor se refere aos saberes e à formação dos professores. Tardif (2014) aponta para a necessidade de se repensar a formação durante o curso de graduação, a qual exige uma formação específica para se trabalhar como Coordenador Pedagógico. Ele – o coordenador – é o articulador dos saberes dos

docentes; promove no dia a dia o planejar e o replanejar da prática docente em sala de aula.

Tem-se em vista que, para assumir o cargo de coordenador, este profissional, necessariamente, deve ter tido a experiência de ter trabalhado como professor. Esta experiência progressa é fundante para a subida ao novo cargo. Portanto, a proposta teórica de Tardif pode ser ampliada para o saber, o saber-fazer e o saber-ser do coordenador pedagógico, o que se representa na figura 01 que segue:

Figura 1: Os seis fios condutores dos saberes do professor (Tardif, 2014)



Fonte: Autoria própria, 2025.

Deste modo, compete ao Coordenador Pedagógico proporcionar condições de transformar seus diferentes saberes em ações promotoras do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento a toda comunidade escolar, assim como afirmam Tozzeto e Kailer (2016):

O modo como a coordenação pedagógica mobiliza os saberes no cotidiano da escola denota os sentidos e os significados em que as ações são realizadas no espaço da escola. Ou seja, ao privilegiar determinada atuação, o coordenador pedagógico estabelece os saberes que serão mobilizados (p. 69).

Essa reflexão sobre o papel desse profissional vem sendo preconizada nessa terceira década do século XXI, sobretudo embasada em todos esses saberes pontuados nos fios condutores apontados por Tardif (2014). Está ainda sustentada nas resoluções e decretos promulgados pelos órgãos federais.

Os saberes do coordenador pedagógico são construídos a partir de diferentes fontes de conhecimento: sua história de vida, suas características individuais, seus recursos e seus limites pessoais (Tardif & Levasseur, 2011).

O autor argumenta que toda a atividade humana mobiliza dimensões cognitivas e praxiológicas, visto que “(...) o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age” (2011, p. 29), e delinea os saberes de sua prática, os quais são incorporados a ela, servindo como guias, reguladores, realizadores e transformadores dessa mesma ação. A experiência é a primeira fonte de produção do saber profissional e de validação da competência do profissional. Assim, ele desenvolve suas habilidades através de interações humanas intrincadas, uma vez que cada indivíduo é complexo e único. Além disso, sua própria personalidade desempenha um papel fundamental na dinâmica da relação estabelecida.

O quadro abaixo, modelo tipológico de Tardif e Levasseur (2011), apresenta um guia para se analisar os saberes de um professor/coordenador pedagógico

Quadro 2: Os saberes dos professores

Saberes empregados	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no exercício da profissão
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif & Levasseur, 2011, p. 63.

No Quadro 3, são delineados os saberes que, presume-se, são empregados em suas atividades profissionais, influenciando suas práticas diárias. Tais saberes incluem os relacionados à formação profissional, à experiência acumulada ao longo da carreira e aos aspectos pessoais de cada indivíduo. Além disso, são destacados os saberes instrumentais, essenciais para a realização das tarefas cotidianas. Tardif e Levasseur (2011) salienta a importância de considerar tanto o presente quanto o passado na aquisição de conhecimento e de saberes. Ele ressalta a influência da história de vida, do contexto familiar e da trajetória educacional pré-profissional e continuada na formação da identidade profissional.

Portanto, o autor argumenta que a integração dos saberes à prática docente geralmente ocorre por meio de processos de socialização, tanto pré-profissional quanto profissional, enfatizando a não construção de saberes de forma isolada. Diante desse contexto, o papel do coordenador pedagógico passa a incluir não apenas a supervisão do trabalho dos professores. Inclui ainda o apoio à construção de projetos educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos e promovam a equidade e a diversidade.

1.1.3. Desafios e tendências no século XXI

Os coordenadores pedagógicos enfrentam uma série de desafios e tendências no século XXI, pois, além das abordagens pedagógicas continuarem a evoluir em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e culturais, elas também buscam promover a excelência educacional e apoiar o desenvolvimento dos professores, pais e alunos.

Assim, entre os desafios cotidianos, esse profissional enfrenta desafios relacionados à diversidade cultural, à inclusão de alunos com necessidades especiais, como ainda os relacionados à integração eficaz da tecnologia na sala de aula, tendo de promover práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Isso envolve garantir o acesso a recursos tecnológicos adequados, garantir a formação dos professores para utilizar as ferramentas de forma significativa e eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Para tanto, há uma tendência crescente de valorização da formação continuada que, segundo Tardif e Levasseur (2011), é fundamental, visto que se

deve evitar a separação entre o conhecimento acadêmico adquirido na universidade e a experiência prática no dia a dia escolar. Ele preconiza a integração dos saberes da formação profissional com os saberes extraídos da prática docente, destacando a importância de uma relação sinérgica entre ambos.

Na rotina do coordenador pedagógico, diversas responsabilidades se conciliam ao preenchimento de pautas de reuniões de pais e professores, à revisão de portfólios, aos registros de classe e aos planejamentos, à elaboração de relatórios de conselhos de classe, à tabulação da avaliação de desempenho dos alunos e ao registro das observações das aulas dos docentes. Conciliam-se ainda a uma variedade de questões e problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola. Assim, é um solucionador ágil e cotidiano, ao mesmo tempo em que busca as melhores soluções para questões coletivas. Por conseguinte, é essencial que mantenha uma postura neutra, equilibrada e ética enquanto profissional, pois deve ser uma referência às famílias, aos alunos, aos professores, aos gestores e aos demais membros da comunidade escolar (Andrade & Anjos, 2007).

Pontua-se ainda que o ambiente escolar em si é uma fusão de diversas realidades, sejam elas de natureza econômica, social, cultural ou política. Além disso, as características individuais e as dinâmicas dos grupos também desempenham um papel significativo na escola. Elas influenciam diretamente o cotidiano do coordenador pedagógico. Entretanto, com tantas demandas e funções, emerge a preocupação de como manter, como preservar a identidade desse profissional, pois sabe-se que

Várias metáforas são construídas, sintetizando o seu papel e sua função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos) (Lima & Miotto, 2007, p. 79).

As autoras mencionadas – Lima e Miotto – expandem essa ideia ao afirmar que o coordenador pedagógico também desempenha um papel de gestão na escola:

(...) “atende pais, alunos, professores e se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola” (Lima & Miotto, 2007, p. 79).

Ao desempenhar essas diversas atribuições, o coordenador pedagógico se assemelha a um sistema multifuncional que influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visando a aprimorá-lo. Diante das exigências e responsabilidades que enfrenta, isso resulta desafios significativos para realizar suas tarefas e estabelecer claramente sua área de atuação na instituição escolar.

Para De Rossi (2006, p. 68), esse profissional “(...) esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meio a conflitos, oposições, negociações e acordos”.

Indubitavelmente, para esse emaranhado de situações, muitas vezes difusas e outras concisas, o coordenador pedagógico precisa ser empático, manter o diálogo, trabalhar sua própria tenacidade, resiliência e saúde mental. Deve ainda possuir a capacidade de sempre aprender com todas as situações enfrentadas no cotidiano; deve saber lidar com aquelas relacionadas ao conforto emocional e psicológico de si mesmo, dos alunos, dos professores, gestores e famílias.

A percepção dessa função é essencial para superar os desafios, obstáculos, incompreensões e resistências que possam surgir durante o desenvolvimento do trabalho. Este processo implica dois movimentos distintos: um de natureza interna e subjetiva, que ocorre no âmbito individual, quando ele se conscientiza de sua sincronicidade; outro de caráter externo e objetivo, por meio de programas de formação contínua. Logo, ao planejar suas ações, o coordenador atribui significado ao seu trabalho.

Neste sentido, a necessidade de se conhecer a realidade e o contexto de atuação de um coordenador torna-se fundamental, considerando-se a temática da saúde mental desse profissional, o qual convive com múltiplas demandas e pressões inerentes à sua função no contexto escolar. Em meio a um ambiente dinâmico e desafiador, o coordenador enfrenta uma variedade de responsabilidades que vão desde o suporte aos professores até a interação com alunos, pais e direção da escola.

Diante dessas afirmações, a próxima seção explanará os aspectos de saúde mental e suas articulações neste profissional fundamental e indispensável na escola.

1.2. Saúde Mental no Contexto Escolar

A complexidade da saúde mental ao longo da história mundial tem sido vasta e reflete uma série de mudanças ao longo do tempo.

As concepções antigas sobre saúde mental atribuíam causas sobrenaturais a distúrbios mentais, como possessões e maldições. No período neolítico, acreditava-se que a trepanação craniana libertava espíritos malignos, e evidências indicam que alguns pacientes sobreviviam ao procedimento (Foerschner, 2010). Com o tempo, as técnicas foram aprimoradas e substituíram-se ferramentas rudimentares por serras cranianas. Além disso, sacerdotes e xamãs recorriam a rituais religiosos, a exorcismos e até a punições para tratar os transtornos mentais. Essas práticas refletiam a forte influência de crenças espirituais na compreensão da saúde mental.

Os antigos egípcios foram pioneiros no tratamento da saúde mental. Utilizavam atividades recreativas, como música e dança, para aliviar sintomas (Foerschner, 2010). Além disso, destacaram-se na medicina e identificaram o cérebro como sede das funções mentais, o que está registrado em papiros do século VI a. C.

Nas culturas antigas, especialmente na grega, acreditava-se que os distúrbios mentais tinham origem divina, que eram resultados de punições por infrações às leis sagradas. No entanto, entre os séculos V e III a.C., Hipócrates rejeitou essa ideia, argumentando que essas condições eram fenômenos naturais do corpo, especialmente do cérebro (Foerschner, 2010).

Na Idade Média, os distúrbios mentais eram tratados com laxantes, sangrias e ervas para restaurar o equilíbrio corporal (Foerschner, 2010). Sem hospitais psiquiátricos na Europa, as famílias escondiam ou abandonavam os doentes, temendo estigmatização. Muitos eram submetidos a punições físicas e a prisão perpétua não era incomum para eles.

Nos séculos XX e XXI, a saúde mental avançou com terapias invasivas, com psicofármacos e com a introdução do lítio, o que marcou a ascensão da psicofarmacologia (Foerschner, 2010). A reforma psiquiátrica, iniciada em Trieste-

Itália, revolucionou o tratamento ao substituir o modelo manicomial por um centrado no paciente. Esse movimento redefiniu a psicologia ao priorizar o cuidado humanizado.

Esse avanço na compreensão e no tratamento da saúde mental influenciou diretamente a formulação de políticas públicas em diversos países, incluindo o Brasil. Com a consolidação de um modelo mais humanizado, houve a necessidade de estruturar redes de cuidado que não apenas substituíssem o modelo manicomial, mas também garantissem um acolhimento integral e acessível.

Nesse contexto, as políticas públicas de Saúde Mental no Brasil têm buscado ampliar a rede de cuidados que, para Silveira e Vieira (p. 49, 2005) deve ser "(...) entendida como espaço de construções simbólicas e de pertencimento subjetivo do sujeito; portanto, território existencial". Logo, o acolhimento atravessa os processos relacionais de saúde e bem-estar, principalmente na comunidade escolar. Rompe-se, assim, com os atendimentos tecnocráticos e criam-se atendimentos mais humanizados, mais responsivos e respeitosos.

No Brasil (1996), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9.394), e da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a abordagem do tema Saúde foi ganhando mais consistência nas escolas, passando a ser integrado como um tema transversal que permeia todo o currículo escolar e, assim, possibilita uma abordagem mais ampla dos diversos aspectos vinculados ao processo de saúde individual e coletiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão em congruência com os princípios de promoção de saúde em escolas indicados pela OMS, ou seja, buscam a sustentação da saúde e a do aprendizado, além de integrar profissionais de saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade; ajudam a transformar a escola em um lugar saudável e propício ao bem-estar, ao crescimento e ao desenvolvimento (Estanislau & Bressan, 2014, p.17).

Ao explorar as interseções entre saúde mental e educação, Estanislau e Bressan (2014) pontuam que os atendimentos necessitam tanto de estratégias práticas quanto de orientações para educadores, gestores escolares e profissionais de saúde mental que trabalham no contexto escolar. Eles enfatizam a importância de oferecer *insights* valiosos de como promover o bem-estar psicológico entre todos os membros da comunidade escolar. Compreendem a escola como um ambiente propício não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o desenvolvimento dos cinco aspectos centrais da aprendizagem socioemocional dos indivíduos.

Afirmam que são eles: Autoconhecimento (refere-se à capacidade de reconhecer as próprias emoções, valores, autoconfiança e limitações); Consciência Social (relacionada à atenção e à consideração pelos outros, incluindo-se nela a habilidade de compreender as emoções alheias, de aceitar sentimentos diversos dos seus próprios, de valorizar a diversidade e de demonstrar respeito ao próximo); Tomadas de decisão responsável (ser capaz de reconhecer problemas reais, de analisar e de refletir sobre a situação, de ter a habilidade de resolver problemas através de ações fundamentadas em princípios éticos e morais, visando a fins construtivos); Habilidade de relacionamento (fundamenta-se na criação de parcerias positivas, caracterizadas pelo comprometimento, pela compreensão, comunicação eficaz e flexibilidade na negociação de acordos que permitam que indivíduos lidem de forma satisfatória com conflitos, saibam solicitar e oferecer ajuda) e Autocontrole (refere-se à habilidade de gerenciar os próprios comportamentos para alcançar objetivos, além de direcionar a motivação interna, ao promover disciplina e persistência diante de desafios, ao empregar estratégias, como organização, humor e criatividade).

Portanto, é essencial promover uma compreensão na comunidade escolar sobre as atribuições específicas do coordenador pedagógico. Isso implica reconhecer, na seção seguinte, que sua função principal está relacionada à gestão educacional, ao apoio aos professores, à coordenação de atividades pedagógicas e à mediação de conflitos escolares. Ao estabelecer essa clareza de papéis, é possível garantir que o coordenador possa desempenhar suas funções de maneira eficaz, sem o ônus de assumir responsabilidades para as quais não está capacitado.

1.2.1. Saúde mental do coordenador pedagógico

A saúde mental dos profissionais da educação tem se tornado um tema de grande relevância, especialmente no que tange às múltiplas demandas enfrentadas pelo coordenador pedagógico. Esse profissional desempenha um papel fundamental na mediação entre os professores, os alunos e a gestão escolar. Ele é o responsável por orientar e por acompanhar práticas pedagógicas, além de lidar com desafios administrativos e emocionais.

No entanto, essa intensa carga de responsabilidades pode impactar sua saúde mental, o que exigiria reflexões e adoção de estratégias para minimizar os efeitos do estresse ocupacional. Para compreender melhor essa problemática, serão analisadas as contribuições teóricas de autores como Boff (2002), Silveira e Vieira (2005), Estanislau e Bressan (2014), Martins, Trevisani e Amorim (2005) e Benzoni, Gomes e Meneghelli (2020).

Por isto, a necessidade de se conhecer a realidade e o contexto de atuação de um coordenador torna-se fundamental quando se considera a temática da saúde mental desse profissional, o qual convive com múltiplas demandas e pressões inerentes à sua função no contexto escolar. Em meio a um ambiente dinâmico e desafiador, o coordenador prioriza e direciona o cuidado como um trabalho de parceria e de acompanhamento contínuo ao enfrentar uma variedade de responsabilidades que vão desde o suporte aos professores até a interação com alunos, pais e direção da escola. O intuito é garantir que todos os envolvidos no processo educativo tenham suas necessidades atendidas e possam crescer de forma saudável e produtiva.

Entretanto, é importante entendermos a concepção de cuidado que tem raízes históricas profundas e já é mencionada em obras literárias da Antiga Roma, bem como em fontes mitológicas e filosóficas. Assim, a essência do cuidado e suas particularidades sempre despertaram o interesse de estudiosos da existência humana. A fábula de Higino (poeta latino, 50-139 d.C.), conhecida como “Mito do Cuidado”, destaca a relevância do cuidado na constituição do ser humano; evidencia que

(...) certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro e teve uma inspiração. Pegou no barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava a sua obra, apareceu Júpiter e Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito sobre ela. Júpiter assim fez. Mas, quando Cuidado quis dar um nome à criatura que tinha moldado, Júpiter proibiu-o e exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. E ela também quis conferir o seu nome à criatura, pois esta foi feita de barro, material do seu corpo. Originou-se uma discussão generalizada. Finalmente, de comum acordo, pediram a Saturno que fosse o árbitro na questão. Saturno tomou a seguinte decisão: Tu, Júpiter, deste-lhe o espírito. Receberás, pois, o espírito de volta por ocasião da sua morte. Tu, Terra, deste-lhe o corpo. Receberás, portanto, de volta o corpo quando ela morrer. Mas, como tu, Cuidado, moldastes a criatura, ela ficará sob os teus cuidados, enquanto viver. E ela se chamará homem, isto é, feito de húmus, que significa terra fértil (Boff, 2002, p. 46).

A fábula transmite a ideia de que o ato de cuidar é fundamental para a condição humana. O cuidado molda o ser, que é tanto corpo quanto espírito, e é responsável por sua preservação enquanto houver vida. É por meio do cuidado que a humanidade se concretiza e adquire suas características específicas, as quais se tornam compreensíveis por meio das diversas ações realizadas no cotidiano. Segundo Leonardo Boff (2002), o cuidado é o fundamento real da criatividade, liberdade e inteligência. Assim, o cuidado, na visão do coordenador pedagógico, é uma ação integral e contínua, que vai além do processo formal de ensino. Ele abrange as necessidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de todos os participantes da comunidade escolar.

Destarte, a preocupação com a saúde mental do coordenador pedagógico torna-se ainda mais crucial, quando se considera a necessidade de que este profissional tem de lidar com a diversidade de tarefas, com as expectativas e com as exigências sobre sua atuação e desempenho, o que pode gerar um acúmulo de estresse e de sobrecarga emocional. A pressão para cumprir prazos, resolver conflitos, coordenar eventos e ainda garantir a qualidade do ensino pode impactar negativamente o bem-estar psicológico desse profissional.

Salienta-se que a saúde mental não afeta apenas seu próprio bem-estar. Pode influenciar ainda diretamente sua capacidade de desempenhar suas funções de maneira eficaz e produtiva. Um coordenador sobrecarregado e estressado pode apresentar sinais de esgotamento, de falta de motivação e dificuldades na tomada de decisões, o que prejudica o ambiente escolar como um todo.

Silveira e Vieira (2005) destacam que a rede de suporte para o coordenador pedagógico deve ser compreendida como um "território existencial", no qual ele possa encontrar espaço para expressar suas angústias e buscar apoio. A criação de espaços de acolhimento e escuta é essencial para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e menos propenso ao desenvolvimento de transtornos mentais.

Em vista disso, indica-se que o acolhimento seja pontuado aqui como alicerce para que a saúde mental desse profissional se mantenha sã, pois o acolher expressa-se de diversas e diferentes maneiras. Sempre há a sensibilidade de um olhar dirigido a quem chega ao serviço, em expressões ou palavras entoadas de forma mais afável. Essa receptividade pode ocorrer em atendimentos, na própria sala da coordenação pedagógica, a alunos, a professores e a pais para que estejam

além da formalidade, em um gesto que se manifesta no ambiente institucional escolar e se constitui verdadeiramente numa referência constante para esse profissional da educação.

Boff (2002) atribui ao olhar no rosto do outro a concretude de uma postura de acolhida:

É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca (...). O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em busca de uma res-posta (...). Aqui, encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de res-pon-sa-bilidade diante do rosto do outro (...). E na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade com o rosto do outro é que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou de cooperação (Boff, 2002, p. 139).

O autor traz uma abordagem holística ao tratar da necessidade do autocuidado e da atenção às dimensões física, emocional e espiritual do ser humano. Para ele, o cuidado deve ser visto como um princípio essencial para a manutenção do equilíbrio e do bem-estar. No contexto da coordenação pedagógica, isso significa que as instituições de ensino devem proporcionar condições que permitam ao profissional cuidar de si, além de cumprir suas funções. Isso pode incluir momentos de formação continuada voltados à saúde mental, aos espaços de diálogo, de reflexão e de políticas que reduzam a sobrecarga de trabalho.

1.2.1.1. Atenção psicossocial ao coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico desempenha uma função central no contexto escolar ao promover um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo. No entanto, o exercício dessa função pode gerar desafios emocionais, que exigem uma rede de apoio eficaz e dispositivos de atenção psicossocial para garantir o bem-estar dos profissionais envolvidos. Ele assume, portanto, um papel crucial na promoção da saúde mental e na construção de uma rede de apoio para o coordenador pedagógico.

Nas últimas décadas, a compreensão da saúde mental passou por uma notável transformação; ela abandonou uma concepção restrita a explicações

puramente biológicas e adotou uma abordagem mais ampla e integradora. O paradigma contemporâneo reconhece que o sofrimento psíquico resulta da interação entre fatores genéticos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais (Organização Mundial da Saúde - OMS, 2022; Amarante, 2015). Essa concepção biopsicossocial, que compreende a saúde e a doença como elementos de um contínuo dinâmico, tem favorecido a detecção precoce de sinais de adoecimento e a elaboração de estratégias mais eficazes de prevenção e cuidado (Ministério da Saúde, 2013).

No campo educacional, essa visão ampliada revela-se particularmente pertinente, tendo-se em vista os diversos desafios enfrentados pelos profissionais da área, especialmente os coordenadores pedagógicos. Segundo Oliveira *et al* (2020), tais profissionais ocupam um papel estratégico, ao atuarem na mediação das relações pedagógicas, na articulação dos processos de ensino e de aprendizagem e no suporte à equipe docente. Contudo, o acúmulo de atribuições administrativas e pedagógicas, a pressão por resultados e o envolvimento frequente com situações complexas, como conflitos interpessoais e vulnerabilidades sociais, expõem esses sujeitos a um elevado nível de estresse, o que pode comprometer sua saúde mental (Codo, 1999; Barreto & Almeida, 2018).

À vista disso, é importante entender que os dispositivos de atenção psicossocial são instrumentos, serviços e práticas voltados para o cuidado da saúde mental e emocional dos indivíduos. Esses dispositivos podem ser oferecidos por profissionais da psicologia, da psiquiatria, da assistência social, entre outros profissionais. Eles teriam como objetivo proporcionar um espaço seguro para que os indivíduos possam expressar suas dificuldades e encontrar apoio para lidar com situações adversas. No contexto escolar, esses dispositivos têm se mostrado essenciais na promoção do bem-estar emocional de todos os membros da comunidade educativa, incluindo-se o coordenador pedagógico.

Boff (2002) e Silveira e Vieira (2005) compartilham a visão de que as estratégias dos dispositivos de atenção psicossocial não se limitam a aguardar passivamente por demandas, mas envolvem uma abordagem ativa e intencional na participação e na intervenção política no contexto da comunidade escolar. Essas estratégias não apenas respondem às necessidades emergentes, mas também buscam ativamente criar e fortalecer redes de apoio e interação social.

Ao integrar esses conceitos ao conceito de saúde mental do coordenador pedagógico, a ideia é a de que ele não deve apenas lidar com os desafios à medida que surgem, mas também se engajar proativamente na construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. Isso implica não apenas responder às demandas imediatas, mas trabalhar ativamente para fortalecer sua posição e sua influência na comunidade escolar. Para isto, promovem-se relações de troca de mensagens, afeto e colaboração; favorece-se a construção de um ambiente saudável para os outros e para si mesmo. Por conseguinte, os dispositivos de atenção psicossocial oferecem ferramentas e espaços para que o coordenador pedagógico possa lidar com as pressões de maneira saudável e eficaz.

Esses dispositivos também são fundamentais para a construção de redes de apoio em um ambiente escolar que, ao integrar o coordenador pedagógico, possibilita a criação de um sistema colaborativo que promove a troca de experiências e oferece suporte emocional, o que ajuda o coordenador a fortalecer sua capacidade de enfrentamento ante os desafios diários.

Além disso, a presença desses dispositivos contribui para a melhoria da qualidade de vida do coordenador pedagógico, uma vez que eles ajudam a prevenir o *burnout*, o estresse excessivo e a sobrecarga emocional. A promoção do bem-estar, nesse caso, não se restringe apenas ao cuidado com os estudantes e os professores; também envolve o cuidado com o próprio coordenador pedagógico, pois reconhece suas necessidades emocionais e valoriza sua saúde mental como essencial para o bom desempenho de suas funções.

1.2.1.2. Fundamentos Conceituais do Estresse

À luz do paradigma biopsicossocial, torna-se essencial compreender os impactos do estresse nos coordenadores pedagógicos e repensar as práticas institucionais, a fim de promover ambientes de trabalho mais saudáveis e sustentáveis. Medidas como a implementação de políticas institucionais voltadas ao cuidado, à escuta ativa, à valorização profissional e à formação continuada mostram-se fundamentais nesse processo (*World Health Organization - WHO, 2021*).

Compreendido como um fenômeno de natureza psicofisiológica, o estresse é definido como uma resposta emocional e cognitiva, positiva ou negativa, diante de situações inesperadas para as quais o indivíduo não se encontra suficientemente preparado (Martins, Trevisani & Amorim, 2005). Essa resposta pode ser desencadeada em diferentes contextos, como o familiar, o social, o acadêmico ou o profissional, e se manifesta tanto física quanto psicologicamente. Trata-se, portanto, de um mecanismo adaptativo que provoca reações fisiológicas e emocionais, como irritabilidade, medo, excitação ou confusão e pode afetar significativamente o bem-estar do sujeito.

O termo “estresse” tem raízes no latim *stringere*, que significa “apertar”, e foi incorporado ao inglês, “*stress*”, no século XVII, com o sentido de pressão ou adversidade. Contudo, o conceito moderno de estresse fisiológico só começou a ser delineado no século XIX, com as contribuições de Claude Bernard sobre a constância do meio interno, princípio que mais tarde se formalizou como “homeostase” por Walter Cannon, conceito que ele descreveu como a capacidade do corpo de manter condições internas relativamente constantes, mesmo diante de mudanças externas (Castiel, 2005; Goldstein & Kopin, 2007; Faro & Pereira, 2013).

Esse entendimento evoluiu significativamente no século XX com Hans Selye, que introduziu o termo “estresse” no campo da biologia para descrever as reações do organismo diante de estímulos estressores. O fato está fundamentado na Síndrome Geral de Adaptação (SGA), composta por três fases: alarme, resistência e exaustão.

Em 2003, Lipp amplia o modelo de Selye, Síndrome Geral de Adaptação (SGA), ao propor a inclusão de uma quarta fase, denominada, “quase exaustão”,

“(…) na qual o indivíduo já não apresenta capacidade de resistência, mas não atingiu ainda um nível máximo de exaustão e vivência; é, assim, uma oscilação entre tranquilidade e desconforto” (Benzoni, 2023, p.24).

Destarte, a exposição prolongada a estressores pode esgotar os mecanismos adaptativos, afetando significativamente a saúde física e mental, pois ela envolve alterações que impactam quase todos os sistemas corporais, influenciando tanto as emoções quanto os comportamentos das pessoas. Suas manifestações podem incluir palpitações, sudorese, boca seca, falta de ar, inquietação, fala acelerada,

aumento das emoções negativas (caso já estejam presentes) e maior sensação de fadiga. Logo, pode-se definir o estresse como uma resposta inflamatória natural do organismo, filogeneticamente programada, cujo objetivo é proteger o indivíduo de ameaças à integridade física e/ou psíquica, oriundas de fontes internas ou externas (Slavich, 2020).

Diante deste contexto, o estresse diz respeito à condição desencadeada pela interpretação de estímulos que causam agitação emocional e, ao comprometerem o equilíbrio interno do organismo, desencadeiam um processo de ajustamento fisiológico. Assim, este processo

(...) é caracterizado por alterações, como o aumento da secreção de adrenalina, resultando em diversas manifestações sistêmicas com repercussões fisiológicas e psicológicas. O termo "estressor" designa o evento ou estímulo que provoca ou conduz ao estresse (Cordeiro, 2024, p.10).

Portanto, a primeira fase corresponde à fase de alarme, que se assemelha à clássica reação de "luta ou fuga", anteriormente descrita por Cannon (1935). A segunda fase representa um período de ajustamento fisiológico, no qual o organismo desenvolve resistência ao agente estressor. Caso a exposição às demandas persista, instala-se a terceira fase que é caracterizada pela exaustão e pode, em casos extremos, conduzir à falência orgânica.

Tal processo pode ser interrompido em qualquer um dos três estágios (alarme, resistência ou exaustão) e a restauração da homeostase dependerá tanto da intensidade das pressões enfrentadas quanto da capacidade de enfrentamento (*coping*) do indivíduo ante os fatores estressores (Benzoni, 2023). Logo, Lazarus (apud Moreira e Mello, op. cit.) conceitua *coping* como um "(...) conjunto de mecanismos que o organismo utiliza em reação aos agentes do estresse; ele representa a maneira como cada indivíduo avalia e lida com as agressões" (p. 121).

Lazarus (2000), por meio da teoria da avaliação cognitiva, propõe que o estresse não decorre do evento em si, mas da interpretação que o indivíduo faz desse evento. Segundo esse modelo, o estresse é gerado quando uma demanda percebida supera os recursos disponíveis para lidar com ela. Desse modo, o estressor (E), ao ser processado pelo organismo (O), resulta em uma resposta (R)

que depende diretamente da avaliação subjetiva e dos mecanismos de enfrentamento ativados:

A instalação de um estado de estresse dependerá da avaliação do indivíduo acerca dos eventos supostamente estressores aos quais fica exposto, bem como das medidas de *coping* disponíveis em seu repertório de comportamentos

Desse modo, o processo de estresse se inicia pela fase denominada avaliação cognitiva, que promove uma avaliação cognitiva do evento e define, por meio de processos cognitivos, se o evento é ameaçador e quanto ou quais medidas de *coping* são necessários para lidar com ele (Benzoni, 2023, p.25-26).

Assim, Lazarus e Folkman (1984) enfatizam que o estresse deve ser compreendido como um fenômeno relacional; por conseguinte, como uma interação dinâmica entre pessoa e ambiente, em que a percepção de ameaça e a disponibilidade de recursos de *coping* são determinantes para o desfecho da experiência estressante.

Complementando essa perspectiva, Cohen *et al* (1983) propuseram um modelo baseado na percepção do estressor, cuja ênfase reside nos processos cognitivos implicados na avaliação de risco. Esse modelo tem sido amplamente empregado na investigação das relações entre estresse e saúde, conforme evidenciado por pesquisas recentes, como a de Bekiros *et al* (2022), que reconhece sua eficácia preditiva no estudo das consequências psicossomáticas do estresse.

A partir dessa base teórica, Benzoni (2019; 2023) propõe uma ampliação do modelo de Cohen, estruturando uma tríade interpretativa composta por estressores, percepção social e avaliação cognitiva. O autor parte da concepção relacional de Lazarus, incorporando os conceitos de enfrentamento e percepção e os integrando à ideia de que o contexto social influencia diretamente o modo como os estressores são avaliados.

Mais recentemente, Slavich (2020) introduziu a Teoria da Segurança Social, que associa a regulação do estresse à percepção de segurança em domínios fundamentais da vida, como os âmbitos emocional, social, físico e financeiro. Segundo o autor, a sensação de segurança seria um pré-requisito para o bem-estar psicológico e imunológico, e o estresse é um mediador central nos mecanismos da psiconeuroimunologia (Slavich, 2019).

Portanto, o estresse pode ter origem em fatores externos, como sobrecarga de trabalho ou em fatores internos, como crenças pessoais, valores, padrões de pensamento e interpretação da realidade. A forma como o estressor é percebido e processado está diretamente relacionada às vulnerabilidades cognitivas do indivíduo que avalia as situações de acordo com suas experiências e capacidades de enfrentamento (Benzoni, Gomes & Meneghelli, 2020). Nesse processo, as funções executivas do cérebro desempenham papel essencial na mediação das respostas emocionais.

As manifestações do estresse são multifacetadas e variam de pessoa para pessoa e pode assumir formas físicas, emocionais, comportamentais ou cognitivas. Entre os efeitos mais comuns, estão a dificuldade de concentração, a redução da capacidade de tomar decisões, os lapsos de memória, além dos sintomas físicos e emocionais que afetam a qualidade de vida e o desempenho profissional (Alves & Benzoni, 2023).

O estresse é, portanto, um fenômeno psicossocial em que a percepção de ameaça e a avaliação de recursos internos para enfrentamento desempenham um papel central no desencadeamento e na intensidade da resposta estressora.

Dessa forma, torna-se imperativo reconhecer a complexidade do fenômeno do estresse no contexto educacional e desenvolver estratégias institucionais que acolham e fortaleçam os profissionais da educação, em especial os coordenadores pedagógicos, cujas funções exigem alto grau de responsabilidade e equilíbrio emocional.

1.2.1.3. Estresse e Saúde Mental na Coordenação Pedagógica

Entre as profissões mais afetadas pelo estresse, destaca-se a do coordenador pedagógico, cuja atuação envolve funções múltiplas e complexas. Este profissional é responsável por articular o trabalho docente, promover a formação continuada, acompanhar o desenvolvimento pedagógico, mediar conflitos e manter o diálogo com a gestão escolar e as famílias. Além disso, enfrenta pressões por resultados e lida cotidianamente com questões sociais que atravessam o ambiente escolar, como violência, evasão escolar, desigualdade e sofrimento psíquico dos estudantes (Dias & Rocha, 2021; Silveira *et al.*, 2020).

O exercício da coordenação pedagógica, portanto, demanda não apenas competências técnico-pedagógicas, mas também elevada capacidade de regulação emocional, de empatia, de resiliência e de habilidades de mediação. No entanto, a ausência de recursos institucionais, a falta de tempo para reflexão e planejamento, o acúmulo de atribuições e a escassa valorização profissional contribuem significativamente para a intensificação do estresse entre esses profissionais (Rocha & Ferreira, 2023; Gonçalves & Mendes, 2021).

Nesse cenário, torna-se urgente discutir estratégias eficazes de enfrentamento e promoção da saúde mental no ambiente educacional. Nas últimas décadas, houve uma evolução significativa no paradigma da saúde mental, evolução que ultrapassou os limites dos modelos estritamente biológicos. Atualmente, nesta primeira metade do século XXI, reconhece-se que os sintomas psíquicos resultam da interação entre fatores genéticos, neurobiológicos, psicológicos, sociais e culturais, conforme indicam Estanislau e Bressan (2014) e reforçam estudos mais recentes, como os de Silva *et al* (2022).

Essa perspectiva integradora considera o processo saúde-doença como um contínuo e substitui dicotomias rígidas entre "normalidade" e "patologia". Em vez de classificar indivíduos como "doentes" ou "sãos", compreende-se que o bem-estar psíquico depende de múltiplos fatores, como a qualidade das relações interpessoais, o ambiente de trabalho, as condições de vida e a forma como o sujeito interpreta e lida com os desafios cotidianos (WHO, 2021; Amaral & Oliveira, 2022).

No contexto escolar, o coordenador pedagógico, frequentemente exposto a intensas demandas emocionais e cognitivas, encontra-se em situação de vulnerabilidade. A gestão da equipe, o suporte pedagógico e a mediação de conflitos exigem não apenas domínio técnico, mas também um elevado esforço psíquico. Segundo Martins, Trevisani e Amorim (2005), o estresse no ambiente educacional é uma realidade que compromete a saúde de professores e coordenadores e que se agrava em contextos de escassez de recursos e de altas expectativas institucionais.

Estudos recentes corroboram e reforçam essa preocupação. Logo, de acordo com Moraes *et al* (2023), a sobrecarga de trabalho e o excesso de responsabilidades estão entre os principais fatores associados ao adoecimento psíquico de profissionais da educação básica. Quando o estresse se torna crônico e não gerenciado, pode desencadear transtornos mentais, como depressão, ansiedade e

síndromes relacionadas à exaustão profissional (*burnout*), conforme evidenciam Slavich (2020) e Bekiros *et al* (2022):

Esse conceito “Burnout” apareceu nos Estados Unidos nos anos setenta, quando começou a ser construído o modelo teórico e o instrumento capaz de fazer o registro e entender esses sentimentos de apatia, de desânimo e de despersonalização.

Esta síndrome está presente nas profissões relacionadas a serviços de assistência e cuidados com contatos interpessoais intensos e pode ser encontrada em Fisioterapeutas, Médicos, Enfermeiros, Agentes Penitenciários e com **grande incidência em Professores pela sobrecarga de trabalho e aumento de responsabilidades em tempo curto** (Cordeiro, 2024, p.10 – grifos do autor).

Nesse contexto, é essencial que políticas públicas e estratégias institucionais incluam medidas de prevenção e de cuidado à saúde mental dos profissionais da educação. O acompanhamento psicológico, a formação continuada em habilidades socioemocionais e as práticas de gestão do estresse devem ser incorporadas à rotina escolar como dispositivos fundamentais de proteção (Rocha & Ferreira, 2023).

Por fim, o paradigma contemporâneo da saúde mental, ao considerar a complexidade dos fatores envolvidos no sofrimento psíquico, oferece um referencial valioso para compreender as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos.

Considerando-se a escassez de estudos voltados à temática da saúde mental do coordenador pedagógico e devido à importância do trabalho desenvolvido por este profissional para garantir uma educação de qualidade, ofertada em ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e humanos, este estudo objetiva investigar os fatores que interferem na saúde mental do coordenador pedagógico.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

- Investigar quais fatores influenciam positiva e negativamente na promoção da saúde mental do coordenador pedagógico no contexto educacional, do ponto de vista de coordenadores de escolas.

1.3.2. Objetivos específicos

- Categorizar o processo de construção do saber-fazer do ponto de vista dos participantes, considerando-se os seis fios condutores sobre o saber docente de Tardif (2014) e as fontes de saberes empregados na prática profissional dos entrevistados, quais sejam: os saberes pessoais; os provenientes da formação escolar anterior; os provenientes da formação profissional; os provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho; os provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.
- Analisar como os coordenadores lidam com as demandas administrativas, os conflitos interpessoais presentes no contexto escolar, as cobranças de desempenho, e os problemas de alunos e familiares.
- Analisar a percepção do nível de estresse dos coordenadores participantes do estudo.
- Conhecer que estratégias os coordenadores utilizam para manter e promover sua saúde mental.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, o que, segundo Gil (2021, p.41), “(...) proporciona uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. A escolha da pesquisa exploratória foi feita baseada no objetivo de entrevistar pessoas que tiveram experiências práticas com o problema a ser pesquisado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma abordagem que busca compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva holística e contextualizada. Assim, ela valoriza a subjetividade, a complexidade e a profundidade dos dados coletados. Nesse sentido, os pesquisadores se envolvem diretamente no contexto estudado, utilizando técnicas como entrevistas e análise de documentos para captar nuances e significados subjacentes aos fenômenos investigados. Essa abordagem é especialmente relevante, pois permite explorar questões complexas, entender experiências individuais e desvendar as dinâmicas sociais e culturais que influenciam o comportamento humano.

Os autores (Bogdan & Biklen, 1994) enfatizam ainda a importância da flexibilidade e da sensibilidade do pesquisador, bem como o papel central da interpretação reflexiva na construção do conhecimento a partir dos dados qualitativos.

A pesquisa qualitativa, na extensão, é definida como interpretativa (Stake, 2011) e tem a pessoa como instrumento para a interpretação. Trata-se de uma investigação que depende da definição e da redefinição dos pesquisadores, com relação aos significados daquilo que está sob análise. Stake compreende a interpretação como “ato de composição” no qual aquele que interpreta “(...) seleciona descrições e as torna mais complexas, pois utiliza algumas relações conceituais” (2011, p. 65), baseadas em interpretações que são realizadas durante todo processo de pesquisa.

Assim, investigar e conhecer os limites da atuação do coordenador pedagógico é fundamental para o bom funcionamento da escola e para o bem-estar de toda a comunidade escolar, incluindo-se aí a promoção do bem-estar e da saúde mental do coordenador pedagógico.

O estudo foi submetido ao e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Paulista (UNIP), em agosto de 2024, sob o CAAE nº 77701024.4.0000.5512, com o parecer nº 6.998.837, assegurando total conformidade às diretrizes das Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de abril de 2016.

2.1. Participantes

A escolha por profissionais com trajetória consolidada tem como propósito assegurar a profundidade analítica e a representatividade das percepções levantadas, quer contribuir para a compreensão crítica das dinâmicas institucionais que atravessam o cotidiano desses sujeitos e impactam sua saúde mental.

Assim, participaram deste estudo quatro coordenadores pedagógicos com pelo menos quatro anos de experiência no cargo.

2.2. Local

Para a realização das entrevistas e aplicação do Inventário de Percepção de Estresse e de Estressores de Benzoni - IPEEB, a coleta do estudo foi desenvolvida uma parte nas instituições em que os participantes trabalhavam; outra parte ocorreu por meio de plataformas digitais, como Google Meet ou Zoom, dando-se prioridade à videoconferência.

2.3. Instrumentos e aparatos de pesquisa

Nesse estudo, foram utilizados, para a coleta de dados, dois instrumentos: um roteiro de entrevista semiestruturado e o Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni.

O roteiro de entrevista semiestruturado – Coordenadores Pedagógicos (Apêndice I) justifica o uso da entrevista por ser um instrumento de coleta que possibilita ao pesquisador investigar em profundidade o objeto de estudo, compreender mais detalhadamente crenças, valores, atitudes e experiências vividas dos participantes. Uma das vantagens da entrevista, comparativamente com outros

métodos de coleta, é que ela permite ao entrevistador identificar e sanar dúvidas dos participantes.

O roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa foi elaborado com base nas contribuições teóricas de Tardif (2014), que analisa os saberes docentes a partir de suas múltiplas origens e dimensões. Baseia-se ainda em estudos atuais sobre saúde mental no contexto escolar, e, entre eles, tem-se ressaltado a importância de se considerar os fatores psicossociais e institucionais que impactam o bem-estar dos profissionais da educação (Estanislau; Bressan, 2020; Rosa *et al.*, 2021).

A elaboração do roteiro priorizou a construção de questões que contemplassem aspectos objetivos e subjetivos da prática docente, buscando capturar percepções, desafios e estratégias relacionadas à saúde mental e às condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos. Com o objetivo de assegurar a clareza e a pertinência do instrumento, foi conduzido um estudo piloto com a primeira entrevistada. A análise do instrumento, aplicado em estudo piloto, indicou que o roteiro estava adequado aos propósitos da investigação. Por isto, o instrumento foi mantido sem necessidade de ajustes.

A estrutura do roteiro combinou perguntas fechadas e abertas, organizadas de modo a permitir tanto a coleta de dados objetivos quanto a compreensão das experiências e das interpretações das participantes. Esse formato possibilitou uma abordagem mais abrangente e aprofundada da realidade escolar vivenciada pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, de acordo com Minayo (2022), a entrevista semiestruturada, na sua vez, combina um roteiro com questões previamente formuladas, o que permite ao entrevistador certo controle sobre o que pretende saber, ao mesmo tempo que possibilita que o entrevistado apresente reflexões espontâneas sobre os temas investigados.

A entrevista realizada chegou a 10 perguntas objetivas; destas, seis perguntas objetivaram levantar dados para a caracterização dos participantes. Contemplou assim dados, como nome, idade, gênero, instituição e nível de ensino em que trabalha e tempo de magistério. Já quatro estão relacionadas às experiências relacionadas ao contexto de trabalho e de impactos no desempenho profissional e ao apoio e aos recursos promotores de saúde mental.

A mesma entrevista contém ainda 21 perguntas abertas que objetivam investigar o uso de saberes pessoais, provenientes da formação escolar anterior (uma questão); o uso de saberes provenientes de experiências pós formação profissional (duas questões); o uso e o desenvolvimento de saberes provenientes da própria experiência (quatro questões); as experiências relacionadas ao contexto de trabalho (cinco questões); quais apoios e recursos são utilizados para lidar com e promover saúde mental ou falta dela (quatro questões); qual o impacto da saúde mental no desempenho profissional e no contexto de trabalho (duas questões); quais sugestões ou recomendações seriam dadas para a promoção de saúde mental aos coordenadores pedagógicos (três questões). A duração média da entrevista foi de 60 minutos.

O Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB) (Benzoni, 2023) (Anexo 1) é um instrumento validado desde 2018 e apresenta tabelas de referências demográficas para a população brasileira.

O IPEEB é um instrumento de rastreamento de autorrelato da percepção do estresse e estressores. Compõe-se de 42 afirmativas que fazem referência aos estressores do dia a dia. As notas atribuídas fazem parte de uma escala que varia de zero a quatro, na razão que segue:

0. Não está acontecendo;
1. Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade;
2. Tem acontecido; é um pouco difícil de resolver, mas o estou conseguindo;
3. Tem acontecido e não o consigo resolver.

As 42 afirmativas se dividem em oito categorias, e são elas: estressores financeiros, estressores do ambiente de trabalho, cognições e comportamentos estressores, estressores do ambiente familiar, estressores das condições de saúde, estressores das condições de relaxamento, estressores relativos à carga de trabalho, estressores dos relacionamentos sociais. Os resultados foram analisados dois dias após serem feitas as entrevistas, conforme as tabelas de referências populacionais já validadas pelo autor (Benzoni, 2023).

Os aparatos utilizados para a coleta de dados foram gravador, papel, caneta, computador e ferramentas digitais: Google Meet, Zoom, WhatsApp e/ou e-mail.

2.3.1. Procedimento de Coleta e de Análise de Dados

No delineamento metodológico da presente pesquisa, inicialmente foi considerada a inclusão de escolas pertencentes às três esferas administrativas da educação pública: federal, estadual e municipal, a fim de representar, de forma mais ampla, a diversidade da gestão educacional brasileira.

O município conta com um total de 47 instituições públicas de ensino: 27 escolas da rede municipal, 19 da rede estadual e 1 da rede federal. Durante a fase de planejamento da pesquisa, buscou-se estabelecer contato com 5 escolas da rede municipal e com a única escola da rede federal, a fim de incluir diferentes redes no estudo. Das 5 escolas municipais contatadas, 3 autorizaram a participação na pesquisa. No entanto, apesar da autorização, as tentativas foram infrutíferas. Houve significativa morosidade e muita burocracia envolvida nos trâmites para obtenção das autorizações institucionais exigidas para a realização das entrevistas, das observações e dos demais procedimentos metodológicos nas escolas. A situação inviabilizou a coleta de dados nestas instituições. O mesmo ocorreu no caso da instituição federal.

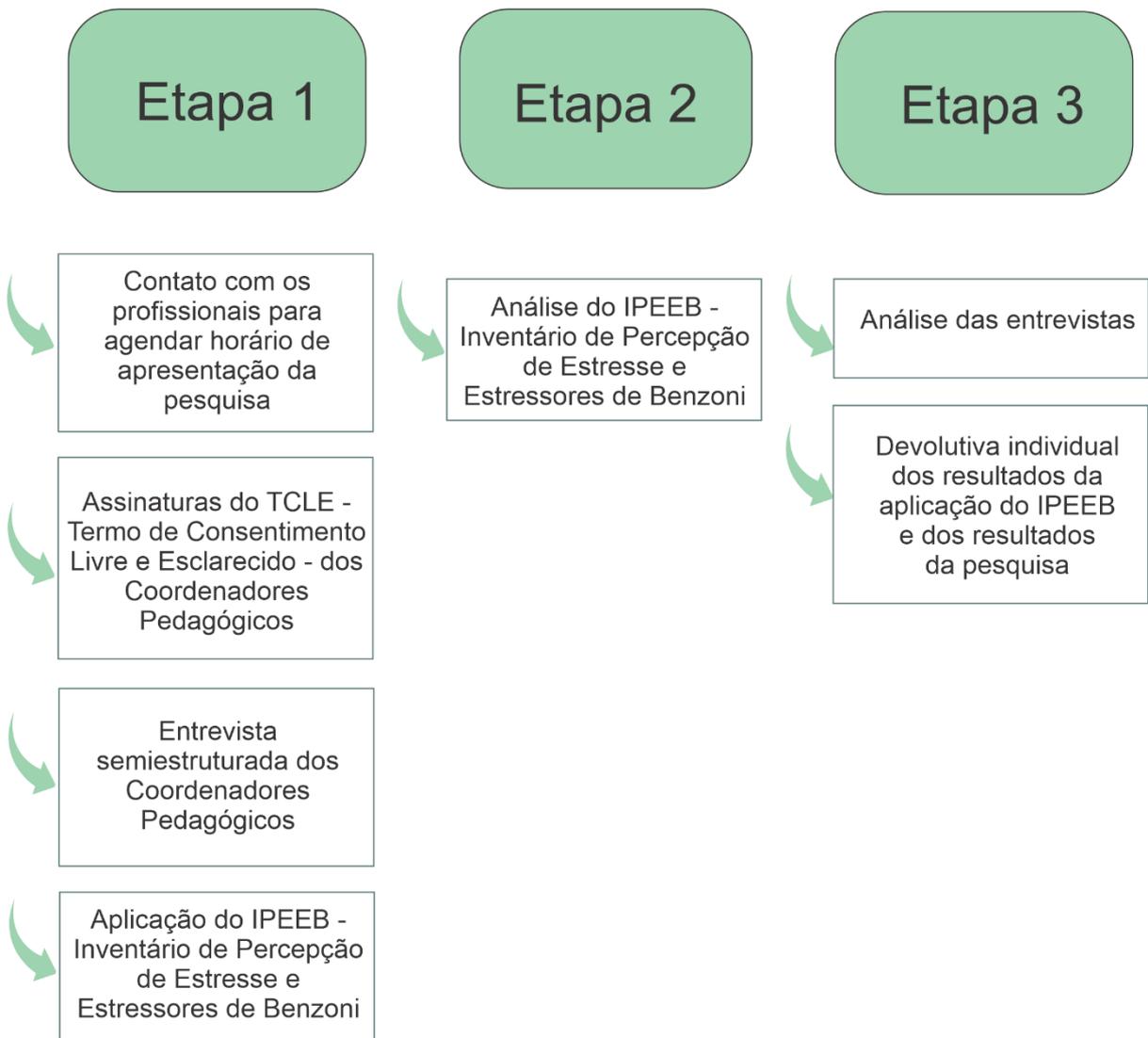
Diante desse cenário, optou-se por concentrar a investigação exclusivamente em escolas da rede estadual de ensino, com as quais foi possível estabelecer comunicação direta e efetiva. O fato viabilizou a coleta de dados de forma mais célere, mais segura e sem entraves administrativos. Essa escolha metodológica visou a garantir a continuidade do estudo segundo o cronograma previsto e a assegurar a qualidade e a viabilidade da pesquisa em campo.

Ainda assim, buscou-se contemplar a diversidade interna da rede estadual ao selecionar instituições com diferentes características organizacionais. Abrangeram-se, assim, uma escola de tempo integral, uma escola com turmas até o 5º ano do ensino fundamental e uma escola de ensino médio. Tal escolha quis garantir uma visão mais abrangente da educação básica, conforme o definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Consideram-se ainda as distintas modalidades e as etapas de ensino que compõem essa etapa educacional.

Inicialmente, foi feito contato com os possíveis voluntários a participar do estudo e foi apresentada a proposta com os objetivos do estudo e a forma de participação.

Depois da aprovação pelo CEP-UNIP, retomaram-se os contatos com os voluntários para apresentar novamente a proposta. Após a anuência deles, os termos de consentimento livres e esclarecidos foram assinados e foram agendadas as entrevistas e a aplicação do IPEEB. Os dados foram coletados entre setembro e dezembro de 2024 e ocorreram em duas etapas.

Figura 2: Etapas do método de coletas de dados



Fonte: Autoria própria, 2025.

2.3.2. Procedimentos para a análise dos dados

As entrevistas foram transcritas integralmente e preservou-se a fidelidade ao discurso das participantes. Para a análise dos dados, adotou-se a metodologia da análise de conteúdo proposta por Minayo (2022), cuja estrutura compreende três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e da interpretação.

Na fase de pré-análise, foram realizadas leituras das transcrições com o objetivo de se obter uma visão global do material e identificar unidades de sentido relevantes. A formulação das hipóteses iniciais e o estabelecimento de objetivos analíticos nortearam essa etapa, garantiram a organização e a sistematização dos dados.

Em seguida, procedeu-se à elaboração das categorias, definidas a partir de critérios temáticos e da frequência com que determinados conteúdos emergiram nas falas das participantes. Segundo Minayo (2022), as categorias devem ser construídas com base na significação atribuída pelos sujeitos às suas experiências e nas questões norteadoras da pesquisa. Essas categorias foram agrupadas em núcleos de sentido que permitiram a identificação de regularidades, de contradições e de singularidades nos discursos analisados.

Por fim, a análise propriamente dita consistiu na interpretação dos dados à luz das categorias elaboradas e do referencial teórico adotado, articulou os achados empíricos com os pressupostos conceituais sobre a saúde mental, sobre o estresse e sobre a atuação do coordenador pedagógico. Esse processo permitiu compreender em profundidade as vivências relatadas, bem como os fatores institucionais e subjetivos que interferem no bem-estar desses profissionais.

Paralelamente, os dados sociodemográficos quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva (média, modal, mediana, porcentagem), e os dados obtidos por meio do IPEEB foram analisados de acordo com a normatização apresentada pelo autor (Benzoni, 2023).

A análise dos dados qualitativos e quantitativos foi conduzida de forma complementar, o que possibilitou uma triangulação metodológica que fortalece os achados e contribui para compreensão mais abrangente e integrada do fenômeno investigado, em consonância com os objetivos delineados na presente pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1. Caracterização dos participantes

A seguir serão apresentadas as características dos participantes do estudo, incluindo-se uma breve descrição das escolas onde trabalhavam. Todos os nomes dos participantes e das escolas são fictícios, a fim de preservar o sigilo da identidade dos participantes.

3.1.1. Caracterização de coordenadores

A gestão escolar desempenha um papel fundamental no funcionamento das instituições de ensino; ela influencia diretamente a qualidade da educação oferecida. Coordenadores escolares são responsáveis pela organização pedagógica; devem garantir um ambiente propício ao aprendizado. O quadro a seguir apresenta a caracterização desses profissionais; destaca deles aspectos, como formação acadêmica, tempo de experiência nas instituições pesquisadas e principais atribuições.

Quadro 3: Caracterização dos participantes, considerando-se idade, gênero, escola em que trabalha, cargo, tempo de experiência, formação e especialização

Participante	Escola	Idade	Gênero	Função	Tempo na instituição	Formação	Especialização
Kant	Platão	37 anos	masculino	Coordenador	06 anos	Superior em Letras	Língua Espanhola
Simone	Aristóteles	49 anos	feminino	Coordenadora	5 anos	Superior em Pedagogia	-----
Susan	Aristóteles	58 anos	feminino	Coordenadora	4 anos	Superior em pedagogia	-----
Judith	Nietzsche	52 anos	feminino	Coordenadora	10 anos	Superior em Pedagogia	-----

Fonte: Autoria própria, 2025

O quadro apresenta informações sobre quatro coordenadores pedagógicos, distribuídos entre três escolas: Platão, Aristóteles e Nietzsche. Assim, a análise do perfil dos participantes da presente pesquisa revela aspectos significativos

relacionados à composição de gênero, à formação, ao tempo de atuação e à experiência profissional. O grupo é composto majoritariamente por mulheres (75%).

A faixa etária dos participantes varia entre 37 e 58 anos, com uma média de 49 anos, o que indica um grupo com considerável maturidade profissional. Esse dado é relevante, pois sugere que os sujeitos da pesquisa já vivenciaram diferentes momentos das políticas públicas educacionais e das transformações nas práticas pedagógicas. O grupo está, portanto, em condições de oferecer contribuições consistentes a partir de suas experiências acumuladas.

O tempo de atuação nas instituições analisadas varia entre quatro e dez anos. Esse recorte demonstra que os profissionais possuem vínculo institucional consolidado, o que favorece uma compreensão aprofundada da cultura organizacional das escolas onde atuam. A coordenadora Judith, da Escola Nietzsche, destaca-se como a profissional com maior tempo de serviço (dez anos), o que pode refletir maior estabilidade funcional e maior conhecimento das dinâmicas escolares internas.

Em relação à formação acadêmica, observa-se que 75% dos participantes possuem graduação em Pedagogia, enquanto 25% são formados em Letras, com habilitação em Língua Espanhola. Por conseguinte, esses dados reforçam a centralidade da formação pedagógica na composição dos quadros de coordenação. No entanto, apenas um dos participantes declarou possuir especialização na área, o que evidencia uma lacuna na formação continuada para o exercício da função de coordenador pedagógico, especialmente diante das crescentes exigências do cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é a distribuição dos participantes por escola. Duas coordenadoras atuam na mesma instituição (Escola Aristóteles), o que permite contrastar diferentes percepções sobre um mesmo contexto escolar. Essa condição enriquece a análise, pois oferece a possibilidade de compreender como diferentes sujeitos lidam com as mesmas condições estruturais e relacionais, lançando luz sobre a diversidade de experiências mesmo em contextos semelhantes.

Em síntese, o perfil dos participantes revela um grupo composto por profissionais experientes, com formação acadêmica compatível com a função que exercem, mas ainda marcado por desafios relacionados à formação especializada e à valorização institucional. Esses elementos são fundamentais para compreender

como se constituem as vivências de estresse e os impactos na saúde mental no cotidiano da coordenação pedagógica.

3.1.2. Caracterização das instituições

Todas as instituições que fizeram parte da pesquisa localizam-se em um município de médio porte, no interior do Estado de São Paulo, distante 300Km da capital, com população de 79.033 mil habitantes, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

3.1.2.1. Escola Platão

A primeira instituição educacional participante, cujo nome fictício é “Escola Platão”, situa-se no centro da cidade e possui uma história significativa no desenvolvimento educacional da região. Sua trajetória reflete as transformações do ensino público paulista ao longo do século XX. Fundada em 31 de dezembro de 1940 como Ginásio Municipal, a instituição foi criada para suprir a demanda por educação secundária. Em 1947, o ginásio foi estadualizado; posteriormente, em 1961, recebeu o nome de Escola Normal e Ginásio Estadual, com homenagem a um educador que contribuiu significativamente para a educação local.

Ao longo dos anos, a escola passou por diversas transformações institucionais, adaptando-se às mudanças nas políticas educacionais e às necessidades da comunidade.

Atualmente, a Escola Platão, segundo dados oficiais do Censo Escolar 2023, INEP, oferece Ensino Médio com 875 alunos matriculados, Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 182 alunos matriculados e Educação Especial com 30 alunos matriculados, de inúmeras origens étnico-culturais. Atende, portanto, a uma clientela diversificada. A escola funciona nos períodos diurno e noturno, o que proporciona flexibilidade para os estudantes que trabalham ou têm outras responsabilidades durante o dia. Possui ainda 50 professores em seu quadro docente.

As matrículas nesta instituição de ensino são efetivadas através da SED – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nela, todos os alunos que

terminam o Ensino Fundamental dos bairros que equivalem à área estabelecida são matriculados automaticamente. Sua regência é feita pelo governo do Estado.

A Escola Platão é uma instituição de ensino equipada com recursos de acessibilidade, como corrimãos, rampas e banheiros adaptados. O fato garante o atendimento a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, ela conta com instalações, como quadra de esportes coberta, pátios coberto e descoberto, sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática.

Destarte, a instituição, localizada no interior paulista, está em meio a uma economia baseada na agricultura e na indústria, o que influencia o perfil socioeconômico das famílias e, conseqüentemente, o dos alunos da escola.

Embora não disponhamos de dados específicos sobre os alunos da Escola Platão, é possível inferir que a clientela seja composta majoritariamente de adolescentes residentes na região central e nos bairros próximos. Eles seriam filhos de trabalhadores do setor agrícola, do industrial e do de serviços

3.1.2.2. Escola Nietzsche

Já a Escola Nietzsche, está situada em um bairro a 1,8 Km do centro da cidade e atende, segundo dados oficiais do Censo Escolar 2023, INEP, aos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, com 533 alunos matriculados e Educação Especial, com 18 alunos matriculados, além de 25 professores.

As matrículas nesta instituição de ensino são efetivadas através da SED – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na instituição, todos os alunos que terminam a Educação Infantil dos bairros que equivalem à área estabelecida são matriculados automaticamente. Sua regência é efetuada pelo governo do Estado.

A escola foi inaugurada em 1963, inicialmente sob o nome de Instituto Estadual de Educação. No final dos anos 1970, a instituição foi renomeada para Escola Estadual, com homenagem a uma pessoa que se dedicou à comunidade por 22 anos e oito meses, de 12 de novembro de 1950 até 24 de julho de 1973.

A infraestrutura da escola inclui 11 salas de aula em uso, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes coberta e pátios coberto e descoberto. Além disso, a instituição possui recursos de acessibilidade, como

banheiros adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, corrimãos e guarda-corpos, pisos táteis e rampas. Oferece acesso à internet banda larga para uso administrativo e nos processos de ensino e aprendizagem; dispõe de computadores de mesa para uso dos alunos. A comunidade escolar é ativa, com a presença de órgãos colegiados em funcionamento, como Associação de Pais, Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.

O perfil da clientela da Escola Platão reflete a composição socioeconômica e cultural da comunidade local, caracterizada por uma diversidade de contextos familiares. A escola atende predominantemente crianças residentes nos bairros circunvizinhos e nas regiões adjacentes, pertencentes a diversas origens étnico-culturais. Dessarte, a instituição, localizada no interior paulista, geografia cuja economia tem forte influência da indústria e da agricultura, setores que empregam grande parte das famílias dos alunos da instituição. Dessa forma, a clientela escolar é composta majoritariamente por crianças oriundas de famílias de trabalhadores do setor industrial, agrícola e de serviços.

3.1.2.3. Escola Aristóteles

A 3,8 Km do centro da cidade, localiza-se a Escola Aristóteles, fundada em 18 de abril de 1983. Ela é de ensino estadual regular, integrante do Programa de Ensino Integral (PEI) desde 2015. Atende, segundo o Censo Escolar 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 347 alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 6 alunos da Educação Especial, com quadro docente formado por 17 professores.

Em 2021, a escola obteve a nota 6,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e 4,35 no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) para os anos finais do ensino fundamental e superou as médias estaduais de 5,3 e 3,13, respectivamente.

A clientela desta instituição de ensino é composta por adolescentes e jovens, predominantemente na faixa etária entre 11 e 17 anos, residentes no próprio bairro e em regiões adjacentes. A cidade na qual a escola se localiza possui economia baseada na indústria e na agricultura, o que influencia o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes, muitas das quais são de trabalhadores desses setores. A

escola atende a uma diversidade de alunos; inclui alguns com necessidades educacionais especiais e busca promover a inclusão e o desenvolvimento integral de todos.

A Escola Aristóteles tem se destacado por iniciativas que visam a enriquecer a formação dos alunos, como a criação de um museu virtual sobre a história da própria cidade, o que envolve os estudantes em atividades culturais e de pesquisa e fortalece o vínculo com a comunidade local.

A infraestrutura da escola inclui acesso à internet banda larga, disponível tanto para uso administrativo, quanto para atividades pedagógicas, e possui laboratório de informática. Em termos de acessibilidade, a escola atende as normas pertinentes ao fato e garante que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, usufruam plenamente das instalações e dos recursos oferecidos.

3.2. Categorias de análise

A flexibilidade metodológica da análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (2022), mostra-se especialmente relevante em investigações que se propõem a compreender fenômenos complexos e subjetivos, como a saúde mental no contexto da atuação do coordenador pedagógico. Assim, a partir da análise do material empírico obtido por meio das entrevistas semiestruturadas, foi possível construir quatro categorias temáticas, definidas com base na recorrência, na relevância e na profundidade dos conteúdos emergentes nas falas dos participantes.

A seguir, serão apresentados as categorias e os critérios de inclusão contemplados em cada categoria e subcategoria:

Categoria 1 – Fatores que influenciam a saúde mental do coordenador pedagógico: eles contemplam os elementos internos e externos ao ambiente escolar que afetam o bem-estar emocional desse profissional. Essa categoria foi desdobrada em duas subcategorias:

- Subcategoria 1.1 – Fatores que influenciam positivamente a saúde mental do coordenador. Esta subcategoria contempla fatores, como relações interpessoais saudáveis, reconhecimento profissional, apoio da gestão e boas condições de trabalho;

- Subcategoria 1.2 – Fatores que influenciam negativamente a saúde mental do coordenador. Esta subcategoria contempla fatores, como sobrecarga de funções, conflitos institucionais, ausência de apoio psicossocial e demandas emocionais excessivas.

Categoria 2 – Fontes dos saberes mobilizados pelo coordenador pedagógico: elas referem-se às diversas origens do conhecimento utilizado pelos coordenadores no enfrentamento dos desafios cotidianos da função. Esta categoria também foi subdividida em duas subcategorias:

- Subcategoria 2.1 – Saberes da formação profissional adquiridos em cursos e formações. Esta subcategoria contempla os conhecimentos oriundos da formação inicial e continuada, como licenciaturas, especializações e cursos oferecidos pelas secretarias de educação;
- Subcategoria 2.2 – Saberes experienciais desenvolvidos na prática docente e na vivência cotidiana com alunos e colegas. Esta subcategoria diz respeito ao conhecimento construído a partir da experiência prática, do cotidiano escolar e das interações interpessoais no ambiente educacional.

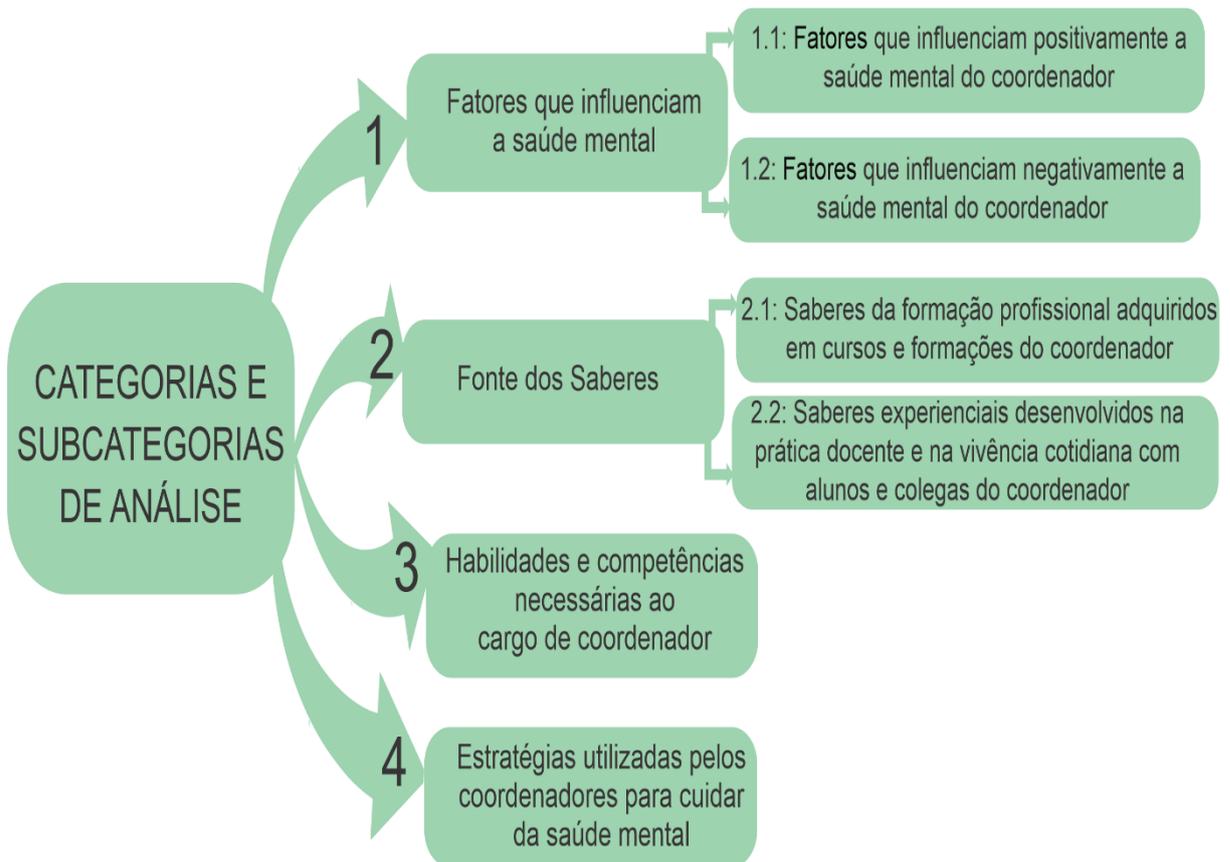
Categoria 3 – Habilidades e competências necessárias ao cargo de coordenador pedagógico: a categoria abrange os atributos técnicos, relacionais e emocionais considerados essenciais para o desempenho eficaz da função. Alguns deles seriam empatia, escuta ativa, gestão de conflitos, liderança, resiliência e capacidade de articulação pedagógica.

Categoria 4 – Estratégias utilizadas pelos coordenadores para cuidar da saúde mental: elas incluem as ações individuais e as coletivas desenvolvidas com o objetivo de preservar o equilíbrio psíquico diante das exigências e das pressões do trabalho, como a busca de apoio psicológico, de momentos de autocuidado, de construção de redes de apoio e de delimitação de fronteiras entre vidas pessoal e profissional.

A definição dessas categorias e subcategorias foi orientada por uma abordagem analítica que buscou captar não apenas os conteúdos manifestos nas falas, como também os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Esse processo está em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa em saúde, conforme delineado por Minayo (2022). A triangulação dos dados, aliada à escuta sensível e à sistematização rigorosa do conteúdo, possibilitou

a construção de uma análise consistente, aprofundada e comprometida com a complexidade do objeto investigado.

Figura 3: Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Autoria própria, 2025.

3.2.1. Categoria 1: Fatores que influenciam a saúde mental

A saúde emocional vai além dos sentimentos que vivenciamos individualmente. Ela é constituída por diversos fatores interligados.

Considerando-se informações da literatura e da análise das entrevistas, foi possível identificar a presença tanto de fatores que influenciam a saúde mental de maneira positiva, quanto de fatores que influenciam a saúde mental de maneira negativa. Os mesmos fatores foram divididos em duas subcategorias.

3.2.1.1. Subcategoria 1.1: Fatores que influenciam positivamente a saúde mental do coordenador

Segundo a coordenadora Simone, um dos fatores que influenciam positivamente a saúde mental do coordenador ocorre quando se vai

... trabalhar em parceria, ... fazer um trabalho mais voltado para a empatia (Simone, escola Aristóteles).

A coordenadora Susan, que trabalha na mesma escola que Simone, em sua entrevista destaca outros aspectos, tais como cooperação, boa comunicação entre os membros da equipe, como se pode ver a seguir:

(...) bom ambiente de trabalho... muita cooperação, muito alinhamento que existe...(...)
sempre com muita conversa, de uma maneira em que tudo possa ser esclarecido (Susan, escola Aristóteles).

O coordenador Kant da Escola Platão, em sua entrevista diz:

(...) eu me sinto apoiado, sinto-me acolhido pelos meus colegas (Kant, escola Platão).

Corroborando o discurso dos coordenadores Susan e Kant, a coordenadora Simone pontua que a promoção de um ambiente colaborativo, com boa comunicação entre professores e coordenadores, além da capacidade de boa organização e planejamento são fatores que favorecem.

Acho que pra manter um ambiente de trabalho legal, a gente precisa trabalhar junto, se organizar bem, conversar com clareza e ter empatia com os outros (Simone, escola Aristóteles).

(...) no dia a dia, a gente vai pegando o jeito e desenvolvendo habilidades importantes: ouvir, lidar melhor com os desafios na escola (Simone, escola Aristóteles).

Simone refere-se, em dois momentos diferentes da entrevista, a outro fator favorecedor, a inteligência emocional do coordenador para lidar com os desafios do dia a dia.

Outro aspecto apontado pelos coordenadores foi a importância de manter-se atualizado, de estudar, de participar de novas formações, como pode ser visto nos recortes abaixo:

(...) quase que mensalmente a gente é chamado pra receber formação, colocar aquilo que você vivenciou tem muito mais propriedade (Judith, escola Nietzsche).

(...) é preciso sempre estar atenta às novas metodologias de ensino (Susan, escola Aristóteles).

(...) um espaço de troca, muitas reuniões; tivemos vários cursos e vários encontros da Diretoria de Ensino (Simone, escola Aristóteles).

A gente tem que estar sempre se atualizando, né? Não dá pra parar. Sempre tem coisa nova surgindo; então, a gente tá o tempo todo procurando aprender mais, lendo alguma coisa, trocando ideia com os colegas, se preparando melhor pra ajudar os professores no que for preciso (Kant, escola Platão).

Nota-se que diversos dos aspectos positivos ligados ao bem-estar dos entrevistados estão relacionados ao suporte e ao apoio que os coordenadores recebem dos professores. Além disso, outro fator que influencia positivamente a criação de bem-estar na escola apresenta-se associado à formação continuada dos coordenadores.

No contexto da saúde mental, o trabalho em equipe desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar psicológico dos coordenadores. A saúde mental é uma área que exige um olhar holístico no qual diferentes profissionais e diferentes abordagens se complementam para garantir um atendimento eficaz e completo ao indivíduo. O trabalho em equipe, a boa comunicação, o bom planejamento, o investimento em formação e a posse de habilidades sociais bem desenvolvidas (inteligência emocional) são fundamentais para garantir um bom ambiente de trabalho e a saúde mental do coordenador.

3.2.1.2. Subcategoria 1.2: Fatores que influenciam negativamente a saúde mental do coordenador

De acordo com os quatro coordenadores participantes, um dos fatores que influenciam negativamente a saúde mental do coordenador é a cobrança para

desenvolver tarefas diversas associada à exigência de produtividade com bons resultados, como se pode apreender nas falas abaixo:

(..) Metas para alimentar plataforma, pressão para realizar atividades, mostrar resultados (Kant, escola Platão).

(...) demandas são grandes, sobrecarrega um pouco, menos tempo para coordenar, necessita de uma gestão de tempo (Simone, escola Aristóteles).

(...) grande preocupação em lidar melhor com todas as situações das demandas (Susan, escola Aristóteles).

Judith, além de abordar o problema da cobrança, relata também que

(...) Tem momentos que a gente tem mais tranquilidade. Agora tem momentos que acumulam várias demandas aí e parece que tudo acaba (Judith, escola Nietzsche).

(...) Já tive diretores que aí foi muito complicado, que eu pensei em sair mesmo, porque acabava ficando muito da parte da gestão também para mim (Judith, escola Nietzsche).

(...) Você não consegue dar conta de fazer tudo aqui, então é nesse sentido (Judith, escola Nietzsche).

(...) Lidar com os professores? E é, cada professor tem a sua formação, cada um tem as suas, suas convicções e às vezes, e principalmente em escola. Pública, porque escola particular é, se você dá uma orientação e o professor não segue a escola dispensa ele (Judith, escola Nietzsche).

Já o coordenador Kant conta que

(...) Lá na escola o ritmo tá puxado, sabe? A gente lida com muita coisa ao mesmo tempo, e essas plataformas então... são várias, cada uma com uma função, e a gente tem que dar conta de acompanhar tudo. No fim, acaba sobrecarregando não só a gente, mas principalmente os professores. E o mais complicado, às vezes, nem é só a ferramenta em si, mas os ruídos na comunicação entre os colegas, sabe? A convivência no dia a dia também pesa (Kant, escola Aristóteles).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) tem adotado a utilização de diversas plataformas digitais para as escolas públicas. As que são utilizadas pela escola Platão seriam Leia SP; Aluno Presente; Khan Academy; Redação Paulista; Tarefa SP; Alura e EAK, a fim de aprimorar o ensino. O relato de Kant expressa preocupações e sobrecarga intensa ao se utilizar cotidianamente todas essas plataformas.

Para a coordenadora Judith,

(...) Olha, ser coordenador não é mole, não. É muita coisa pra dar conta: formação, planejamento, suporte pros professores... é uma carga pesada mesmo. E se a gente não estiver bem emocionalmente, tudo complica. Em vez de ajudar o professor, orientar, estar junto de verdade, a gente acaba se afastando, sem nem perceber. E aí o trabalho não rende, sabe? Porque quando a cabeça da gente não tá boa, o corpo até tá ali, mas a mente não acompanha (Judith, escola Nietzsche).

Outro fator abordado por Kant, coordenador da escola Platão, foram as situações de conflito com os professores e pais/mães de alunos, pois elas afetam negativamente o desempenho e a saúde mental do coordenador, como pode ser visto nos trechos abaixo:

(...) A gente que está nessa função sabe... é muita coisa para administrar. Não é só o conteúdo pedagógico, são pessoas, é emoção, é conflito o tempo todo. Quando o coordenador não está bem emocionalmente, isso reflete em todos. A gente deixa de apoiar, de orientar com calma... e acaba mais atrapalhando do que ajudando. E aí, o clima na escola pesa, sabe? A coordenação exige muito equilíbrio, senão tudo desanda (Kant, escola Platão).

(...) Saúde mental é a base, sem isso a gente não segura esse rojão, o da coordenação pedagógica (Kant, escola Platão).

Foram referidos diversos aspectos negativos ligados ao bem-estar dos coordenadores, tais como o excesso de demandas, tanto as relacionadas às atividades técnicas do coordenador (uso de plataformas, cursos de formação e de informação etc.), quanto as demandas advindas de professores e de pais de alunos. Além disso, também foram abordadas as intensas cobranças de desempenho, fato que exige que os coordenadores conciliem as múltiplas funções do cargo. Os participantes afirmam que, quando o coordenador não está bem, seu desempenho é afetado negativamente.

3.2.2. Categoria 2. Fonte dos Saberes

Esta categoria contempla uma análise da fonte dos saberes dos professores, considerando-se a teoria de Tardif e Levasseur (2011) (ver Quadro 3, p.25). Deste modo, ficam em voga os saberes pessoais e os saberes provenientes da formação

escolar anterior, os saberes provenientes da formação em serviço (programas e materiais didáticos usados no trabalho), os saberes provenientes da própria experiência, as experiências relacionadas ao contexto de trabalho.

Como resultado da análise das entrevistas dos coordenadores, buscando-se investigar os saberes que auxiliam no exercício do cargo de coordenador pedagógico, foi possível construir duas subcategorias de análise:

3.2.2.1. Subcategoria 2.1: Saberes da formação profissional adquiridos em cursos e formações do coordenador

A coordenadora Susan, da escola Aristóteles, informa que possui uma única licenciatura: Pedagogia.

Diferentemente da única formação da coordenadora Susan, as coordenadoras Simone e Judith pontuaram que possuem mais de uma formação.

(...) eu sou professora de língua portuguesa, eu fiz língua portuguesa e também fiz pedagogia (Simone, escola Aristóteles).

(...) Magistério, Pedagogia com habilitação, na época chamava deficiência mental (Judith, escola Nietzsche).

Entretanto, o coordenador Kant, possui três licenciaturas e uma pós-graduação lato-sensu; menciona ainda a estratégia do estudo constante.

(...) As estratégias utilizadas são o constante estudo (Kant, escola Platão).

(...) Letras, professor de língua portuguesa e língua espanhola, escola particular, filosofia, pedagogia, pós-graduação também e em língua espanhola (Kant, escola Platão).

Nota-se que os saberes da formação profissional obtidos em cursos e formações do coordenador são adquiridos por meio de cursos de graduação, pós-graduação e formações continuadas, o que lhes proporciona conhecimentos teóricos sobre currículo, planejamento e avaliação educacional, fundamentais para sua atuação.

3.2.2.2. Subcategoria 2.2: Saberes experienciais desenvolvidos na prática docente e na vivência cotidiana com alunos e colegas do coordenador

Nos relatos de todos os participantes, evidencia-se a importância da construção da identidade profissional, fato que permite que o coordenador atue com maior segurança e eficácia no ambiente escolar:

(...) fazemos uma reunião com o trio gestor de estudo, de organização da minha parte, para que não faltasse nada para os professores, sempre em alinhamento e atualização sobre o que deve ser colocado para os professores e que seja contribuição da melhor forma para a aprendizagem. Após essa reunião, fazemos uma reunião entre os coordenadores de área e depois fazemos a nossa reunião semanal, que é o ATPC² por área (Susan, escola Aristóteles).

O trio gestor referido por Susan é composto pela diretora, pela coordenadora pedagógica geral e coordenadora de área. Esse grupo desempenha um papel essencial na organização e na condução do trabalho pedagógico; promove um alinhamento contínuo entre a gestão e os professores. Por meio de reuniões estratégicas, o trio gestor discute diretrizes, elabora planejamentos e define ações para garantir que os professores recebam suporte adequado.

Essa estrutura favorece a construção da identidade profissional dos coordenadores, pois possibilita momentos de reflexão e de aprimoramento sobre suas práticas; oferece um espaço colaborativo à troca de experiências e à tomada de decisões. Além disso, ao participar ativamente desse processo, os coordenadores sentem-se coautores e corresponsáveis; desenvolvem mais autonomia e confiança no exercício de suas funções:

(...) nunca tinha pensado de trabalhar como coordenadora, você tem credibilidade com os professores quando você também já viveu aquilo, convive com vários tipos de pessoas, com várias especialistas (Judith, escola Nietzsche).

(...) experiência do trabalho em sala de aula me ajuda a trabalhar como coordenador pedagógico. É uma das formas. É nós sabermos qual a dinâmica também de uma sala de aula, né? Como é que funciona? Na prática, tudo isso para poder auxiliar o professor (Kant, escola Platão).

(...) meu trabalho em sala de aula me ajuda enquanto coordenadora (Simone, escola Aristóteles).

(...) O trabalho com os professores é faz com que a gente cresça também como profissional (Kant, escola Platão).

² Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

(...) estratégias que eu utilizo são sempre leituras. É de livros, de artigos, procurando me informar (Susan, escola Aristóteles).

(...) Eu nunca esqueci que eu sou professora e eu acho isso muito importante (Judith, escola Nietzsche).

Os relatos de Judith, Kant e Simone destacam a importância de terem ministrado aulas antes de assumirem o cargo de coordenador pedagógico. Eles pontuam que a experiência prévia como professores é essencial para o atual cargo, pois o fato proporciona credibilidade junto aos docentes. Por conseguinte, permite melhor compreensão e melhor suporte na dinâmica da sala de aula. Logo, os entrevistados vivenciaram na prática os desafios enfrentados no "chão da escola". Além disso, o respeito dos professores por um coordenador que também passou pela experiência docente é maior, o que fortalece o vínculo profissional e facilita o diálogo. A formação contínua por meio de leituras e estudos também é apontada por Susan como fundamental para o aprimoramento da atuação na coordenação.

Diante dos relatos, evidencia-se a importância dos diferentes saberes no desenvolvimento do trabalho dos coordenadores pedagógicos. Eles estão interligados entre o conhecimento pedagógico e didático, quando Kant, coordenador da escola Platão, relata a importância da experiência prévia em sala para entender os desafios do ensino e orientar os docentes de forma eficaz. Assim, segundo ele, propõe-se um saber que propicia soluções adequadas e metodologias inovadoras para aprimorar o ensino:

(...) Olha, pra mim, coordenador que não tem vivência de sala de aula fica meio perdido, sabe? Tem que entender a rotina do professor, eu dei aula de português e me lembro bem dos desafios ali no dia a dia. E não dá pra parar no tempo, não. A gente precisa estar sempre correndo atrás, estudando, se atualizando... porque a escola muda, os alunos mudam, e a gente tem que acompanhar esse ritmo (Kant, escola Platão).

Além desse saber, ele destaca também a atualização contínua: "(...) precisa estar sempre correndo atrás, estudando, se atualizando". Ele enfatiza a importância de estudar continuamente para acompanhar as mudanças educacionais, de promover formações para os professores e de incentivar o uso de abordagens pedagógicas atualizadas.

Outro saber relevante para o trabalho do coordenador é a compreensão de diferentes áreas do conhecimento. O conhecimento multidisciplinar permite ao

coordenador auxiliar os professores na articulação dos conteúdos e na construção de um currículo mais integrado e significativo:

(...) precisa possuir conhecimentos, digo isso, pois coordenamos todas as disciplinas (Kant, escola Platão).

A relação interpessoal também é um aspecto fundamental no trabalho do coordenador pedagógico. De acordo com Hannah, é essencial: “(...) tem que entender a rotina do professor” e saber “(...) porque a escola muda, os alunos mudam, e a gente tem que acompanhar esse ritmo”. Isso implica capacidade de estabelecer um diálogo construtivo, de promover um ambiente colaborativo e de atuar como mediador em situações de conflito.

Kant reforça que os saberes na formação do coordenador pedagógico ocorrem ao longo do tempo, por meio da reflexão sobre a prática e da troca de experiências com os demais profissionais da educação, ao refletir que

(...) Tem que entender a rotina do professor, eu dei aula de português e me lembro bem dos desafios ali no dia a dia. E não dá pra parar no tempo, não (Kant, escola Platão).

Dessa forma, o desenvolvimento dos saberes é fundamental para que o coordenador pedagógico possa atuar de forma eficiente na gestão do ensino e na formação dos professores.

3.2.3. Categoria 3. Habilidades e competências necessárias ao cargo de coordenador

O coordenador atua como mediador, nas relações escolares. Esta categoria contempla as habilidades e as competências que um coordenador deve ter/desenvolver para exercer seu cargo, do ponto de vista dos coordenadores.

Analisando-se as falas, a coordenadora Susan pontua algumas habilidades e competências que são necessárias ao coordenador:

Gerenciar o tempo é essencial, né? A gente tem que equilibrar nosso tempo, o da equipe, e ainda dar conta de tudo. Acompanhamento das aulas, dar aquele retorno, resposta pros professores... sem falar nas plataformas, que precisam ser monitoradas de perto (Susan, escola Aristóteles).

(...) meu papel é estar sempre disponível pra apoiar. Tanto os professores, quanto os alunos. As formações, eu que organizo, mas também busco estar ali, dando apoio presencial e criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento deles. Mas procuro não sobrecarregar o pessoal com questões administrativas, porque sei que isso também pode pesar no trabalho deles (Susan, escola Aristóteles).

Já os coordenadores Kant e Simone, em seus relatos, apontam a importância de se manter uma rotina:

(...) Na organização, às vezes aqui a gente fica desesperado que não vai dar conta. Mas consegui criar uma rotina tanto profissional quanto pessoal (Kant, escola Platão).

(...) necessita de uma gestão de tempo (Simone, escola Aristóteles).

Kant, coordenador que trabalha em escola pública, também manifesta sua preocupação com o uso das plataformas propostas pelo Governo do Estado e as metas próprias da função:

(...) o ambiente de trabalho é um ambiente de equipe, é um ambiente tranquilo; o problema são as demandas; ultimamente é com muitas plataformas com metas a se cumprirem isso que está desgastando bastante (Kant, escola Platão).

Judith lembra das demandas relacionadas às avaliações, às quais escola e alunos devem se submeter, tal como ela menciona:

(...) A gente tem os cursos que a gente faz na diretoria de ensino pelo menos uma ou 2 vezes por mês. A gente acaba indo lá. Vão pra gente conversar sobre as demandas que vão acontecer no mês, por exemplo. Agora tem o SARESP em novembro, então? (Judith, escola Nietzsche).

Ao pensar nas habilidades socioemocionais e na capacidade de diálogo tanto o coordenador da escola Platão, quanto a coordenadora da escola Aristóteles preocupam-se com o equilíbrio da comunicação e da parceria nos combinados diários.

(...) desafio realmente é coordenar a equipe de professores, é conseguir fazer com que todos estejam alinhados todos estejam é trabalhando com os mesmos objetivos visto que aqui por exemplo eu tenho uma escola grande (Kant, escola Platão).

(...) realmente falem a mesma língua todos consigam cumprir aí com os combinados (Kant, escola Platão).

(...) Vamos trabalhar em parceria (Simone, escola Aristóteles).

O acúmulo de demandas, somado a desafios, “pressão” cotidiana e mediação de conflitos geram desgaste emocional e estresse profissional, como apontado por Kant e Judith, ambos coordenadores:

(...) sim às vezes temos é alguma coisa muito importante temos nos sentimos pressionados isso faz com que a gente perca o sono é fique mais estressado fique sem paciência para lidar é tentar acalmar é tentar trabalhar em nós mesmos né que isso é um realmente é o nosso trabalho são desafios aí que temos todos os dias (Kant, escola Platão).

(...) primeira é a gente entender né nós não somos perfeitos nós não conseguimos fazer milagres nós trabalhamos dentro das nossas possibilidades e lembrar que eu sou substituível então não adianta eu morrer né eu me estressar eu (Kant, escola Platão).

(...) Tem que tentar convencer. Só que a gente tem que ter todo um jogo de cintura aqui (Judith, escola Nietzsche).

Os mesmos coordenadores apontam a importância do apoio aos professores e aos alunos, além de orientar o gerenciamento de tempo para as demandas. Entretanto, eles também relatam demandas em excesso, a necessidade de mediar conflitos com os pares, muitas metas, necessidade de adequação às políticas públicas e às propostas pedagógicas impostas, o estresse gerado, associado aos desafios de suas múltiplas funções educacionais.

Assim, os coordenadores ressaltam a importância da organização e da mediação no ambiente escolar; destacam a necessidade de preparar formações, oferecer suporte presencial e manter uma comunicação eficiente com a equipe.

Eles relatam desafios constantes, como o excesso de demandas, o uso de múltiplas plataformas institucionais e a necessidade de cumprir metas estipuladas pelo governo. Além disso, enfrentam o desgaste emocional causado pela pressão diária, pela mediação de conflitos e pela necessidade de alinhar a equipe pedagógica aos mesmos objetivos educacionais. A sobrecarga e a cobrança

constante geram estresse e ansiedade; tornam essencial o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as adversidades do cargo.

Portanto, a função de coordenador pedagógico exige não apenas conhecimento técnico e pedagógico; exige também resiliência e capacidade de adaptação diante das demandas do contexto escolar.

3.2.4. Categoria 4. Estratégias utilizadas pelos coordenadores para cuidar da saúde mental

Os coordenadores pedagógicos desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar na escola, tanto de professores, quanto de alunos e de seus familiares. Para que isso seja possível, eles também precisam estar bem, física e mentalmente. Esta categoria contempla as estratégias que os coordenadores usam para cuidar de sua saúde mental.

De acordo com os relatos dos coordenadores, algumas estratégias adotadas são relaxar e sair para conversar, tomar uma cerveja:

(...) Eu saio final de semana, eu vou tomar cerveja, aí vamos conversar de outra coisa (Judith, escola Nietzsche).

(...) É tentar não só matizar as coisas, é tentar. É desligar um pouco quando não estamos na escola, é tentar relaxar mesmo, buscando sempre é que tudo seja mais leve. É tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele (Kant, escola Platão).

(...) é sempre com muita conversa, de uma maneira onde tudo possa ser esclarecido (Susan, escola Aristóteles).

Também praticar atividades físicas é ação indicada:

(...) jogo *Beach Tennis*. Tô nervosa, a raquete ajuda muito (Judith, escola Nietzsche).

(...) dedicar um tempo para mim como atividade física, que eu gosto muito, gosto muito de cozinhar, de cuidar da minha alimentação (Simone, escola Aristóteles).

É preciso ainda organizar a rotina e o uso do tempo:

(...) vou conseguir organizar melhor esse meu tempo (Simone, escola Aristóteles).

Necessita-se de praticar atividades saudáveis, que deem prazer:

(...) Eu procuro a partir das 4:00, é dedicar um tempo para mim como atividade física, que eu gosto muito. Eu gosto muito de cozinhar, de cuidar da minha alimentação. Então eu me dedico a isso para que eu tenha então uma saúde melhor (Simone, escola Aristóteles).

Os coordenadores Simone, Susan e Kant mencionam que podem procurar por ajuda profissional e que o autocontrole e o autoconhecimento são importantes para cuidar da saúde mental:

(...) pessoa muito positiva, procuro pensar sempre que eu vou conseguir (Simone, escola Aristóteles).

(...) eu procuro ajuda, sou humilde o suficiente para procurar ajuda (Simone, escola Aristóteles).

(...) buscar um autoconhecimento e depois um autocontrole pra saber lidar com todas as situações (Kant, escola Platão).

Susan, coordenadora da Aristóteles, refere que, além de praticar atividades físicas, é importante que sejam criados espaços de escuta e acolhimento. Ela acredita que, ao oferecer um espaço de diálogo e troca com os pares, há contribuição para a promoção do bem-estar na escola. Também refere a importância de poder contar com um profissional especializado, um psicólogo, a fim de realizar momentos de diálogo, de promover um ambiente mais empático e saudável mentalmente, tal como pode ser visto abaixo:

(...) Sabe, precisa de um equilíbrio legal entre o trabalho e a vida pessoal, pratica esporte, uma vida social bacana, e isso acaba ajudando bastante no trabalho. A gente, na equipe, sempre tenta criar um ambiente de apoio, sabe? Sempre com empatia e parceria. Tentamos também incentivar o pessoal a cuidar de si mesmos, alguns frequentam academia, outros vão caminhar, e até mesmo a terapia, quando necessário (Susan, escola Aristóteles).

Acho que o mais importante é estar aberto a escutar, ouvir, conversar sempre que alguém precisar. A gente se ajuda o tempo todo, mas seria muito bom se tivesse um psicólogo na escola pra dar aquele suporte extra, principalmente nas relações com os professores (Susan, escola Aristóteles).

O fato também é reconhecido como importante por Judith, que entende que as conversas informais e o acolhimento de um diretor ajudam na promoção de um espaço saudável para a saúde mental:

(...) saúde mental às vezes a gente né, troca, a gente conversa sobre os problemas com a diretora que a equipe gestora diretora mesmo assim também (Judith, escola Nietzsche).

Contudo, ao serem questionados se a escola oferece algum espaço ou serviço de promoção de bem-estar, a maioria entrevistada afirma que não tem acesso a recursos suficientes para atender as necessidades dos coordenadores, conforme se encontra nos conteúdos que seguem:

(...) não temos recursos para essas questões (Judith, escola Nietzsche).

C (pesquisadora)- (...) você acredita que os recursos disponíveis são suficientes para atender às suas necessidades enquanto coordenadora pedagógica em relação à saúde mental.

J- (...) não (Judith, escola Nietzsche).

C (pesquisadora)- Existem iniciativas ou práticas que você considera eficazes para promover o bem-estar e a saúde mental de coordenadores pedagógicos?

K- (...) eu não conheço nenhuma assim próxima de nós que funcione na prática é mas eu acredito que qualquer iniciativa seja bem-vinda assim (Kant, escola Platão).

(...) ai eu acho que falta assim na escola sabe a gente tem essa gente tem esse amparo dessa parte não mas essa parte da saúde mental a gente não tem não tem profissional na escola não tem (Judith, escola Nietzsche).

Ao serem convidados a dar alguma sugestão de mudança ou melhoria que pudesse ser implantada nas escolas, até mesmo em termos de políticas públicas, a maioria deles sugeriu a oferta de um psicólogo que criasse espaços de trocas de ideias e de acolhimento, por exemplo por meio de uma roda de conversa:

(...) talvez uma roda de conversa entre os colegas entre os pares talvez um acompanhamento mesmo profissional em que o coordenador pudesse conversar pudesse expressar suas angústias aquilo que ele sente acho que um um acompanhamento talvez mais de perto e que pudéssemos realmente expressar né falar expor tudo aquilo aqui que sentimos no dia a dia (...) eu acredito que tanto para coordenadores quanto para diretores quanto para professores seria importante um psicólogo que tratasse também do profissional, não focado apenas no aluno, mas focado nos profissionais da educação (Kant, escola Platão).

Uma das coordenadoras comentou que gostaria de ter um salário melhor e lembrou do direito que os professores tinham de ter faltas abonadas:

(...) Ai. Eu acho que a gente precisava ganhar um pouco mais. Eu sinto muito falta das abonadas que tinha, das faltas abonadas, porque às vezes você não está bem, você tem que vir, né? (Judith, escola Nietzsche).

Ela informa que usava as faltas abonadas como estratégia para poder escolher não ir trabalhar quando não estivesse se sentindo bem.

A coordenadora ainda informa que gostaria de mais profissionais para ajudar na inclusão das crianças com necessidades especiais:

C (pesquisadora)- É com base em sua experiência. Que medidas ou implantação de políticas nas escolas você sugeria para promover a saúde mental dos coordenadores?

J - Então eu acho que seria interessante algum ter um apoio de um profissional ou os coordenadores também pra equipe. Gestor é o pessoal que trabalha, para os professores também (...) Aqui a gente tem salas muito numerosas. A gente tem sala com 30 alunos, eu tenho primeiro ano com 30 alunos e tem eu estou com 9 alunos, é deficiente (...), tem um aluno que tem auxiliar, porque pra num estado pra você ter um professor auxiliar é só se o pai, entra com ação judicial (...) Então é. É complicado, muito difícil (...) Então, às vezes a gente vai lá, a gente tira alguns alunos, eu trago aqui para fazer atividade comigo, pra tentar também desafogar pouquinho, professor, porque se não sou alimentando elas também (Judith, escola Nietzsche).

Portanto, com base nas falas dos participantes, torna-se possível afirmar que as estratégias mais usadas para promover autocuidado e saúde mental pelos educadores foram praticar atividades física, desenvolver atividades prazerosas, conversar com os diretores, administrar bem o uso do tempo e organizar a rotina. Ao serem questionados sobre a oferta de recursos para a prática do autocuidado e da promoção da saúde mental nas escolas, todos informaram que não existe formalmente um programa que funcione na prática, que apenas a atividade de busca de ajuda informal de colegas coordenadores ou da direção é a exercida. Alguns deles sugeriram a introdução do psicólogo nas escolas, não apenas para cuidar dos alunos, mas para cuidar e ouvir os profissionais da educação.

Os resultados desta categoria apontam que é necessário, para se cuidar da saúde mental, a criação e a implantação de estratégias que minimizem os efeitos

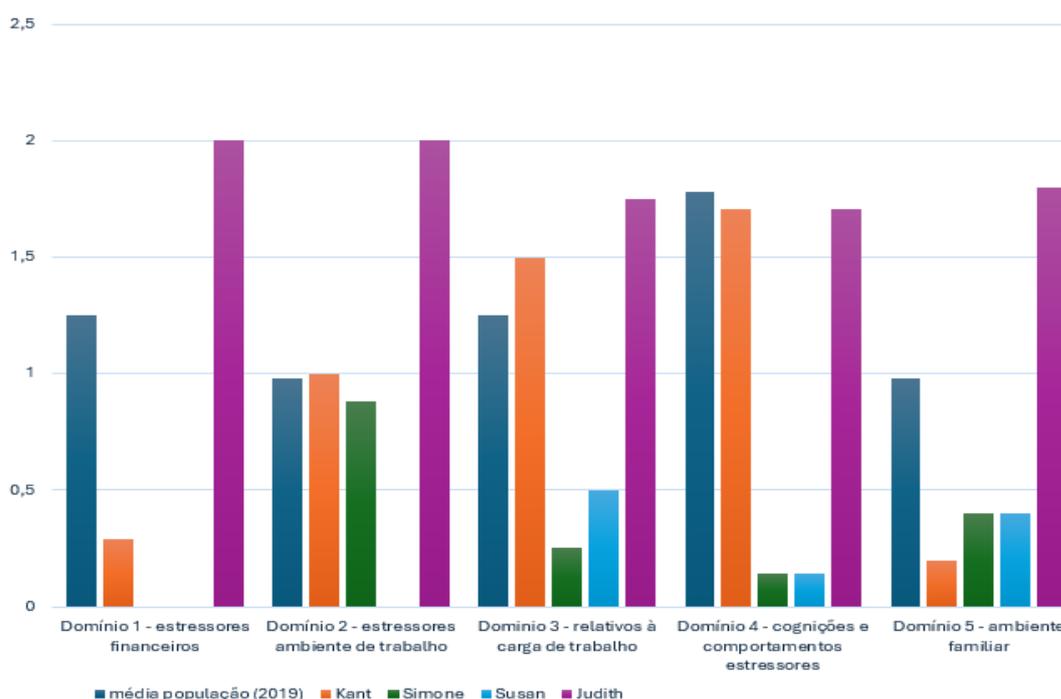
das altas demandas e das preocupações resultantes do exercício do cargo de coordenador no contexto escolar.

3.3. Aplicação do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB)

O Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB) é um instrumento de avaliação psicológica, elaborado com o propósito de mensurar a percepção de estresse e identificar os principais fatores estressores vivenciados por indivíduos em distintos contextos. Seu objetivo central é proporcionar uma ferramenta segura para avaliar tanto a percepção do estresse, quanto a magnitude atribuída aos estressores em diversas áreas da vida do indivíduo (Benzoni, 2023, p. 83).

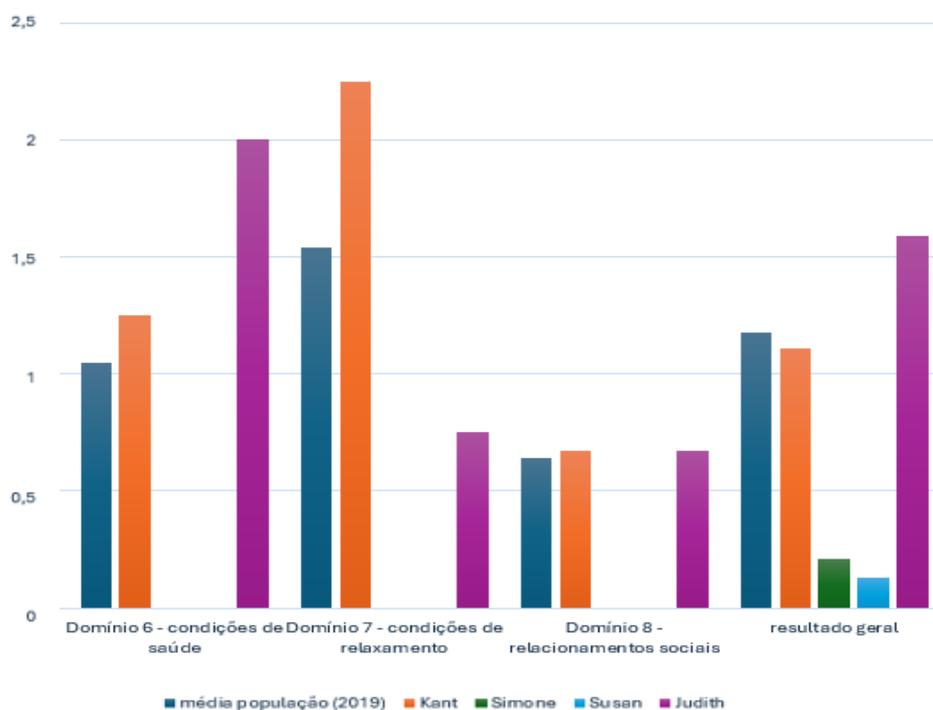
No presente estudo, foram analisadas as respostas dos quatro coordenadores pedagógicos participantes. Abaixo, são apresentados os gráficos com as médias de cada coordenador e da população geral (Benzoni, 2023).

Gráfico 1: Percepção de estressores a partir do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores Benzoni (IPEEB) – Domínios de 1 a 5



Fonte: Autoria própria, 2025.

Gráfico 2: Percepção de estressores a partir do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores Benzoni (IPEEB) – Domínios de 6, 7, 8 e resultado geral



Fonte: Autoria própria, 2025.

A seguir, são apresentados os resultados com as médias obtidas em cada domínio por coordenador participante.

Quadro 4: Índices de percepção de estresse e estressores de cada participante e da população geral, nos domínios de 1 a 8 e no resultado geral

	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 4	Domínio 5	Domínio 6	Domínio 7	Domínio 8	Resultado geral
Média população (2023)	1,25	0,98	1,25	1,78	0,98	1,05	1,54	0,64	1,18
Kant	0,29	1	1,5	1,71	0,2	1,25	2,25	0,67	1,11
Simone	0	0,88	0,25	0,14	0,4	0	0	0	0,21
Susan	0	0	0,5	0,14	0,4	0	0	0	0,13
Judith	2	2	1,75	1,71	1,8	2	0,75	0,67	1,59

Nota: Domínio 1: estressores financeiros; Domínio 2: estressores do ambiente de trabalho; Domínio 3: estressores relativos à carga de trabalho; Domínio 4: cognições e comportamentos estressores; Domínio 5: estressores do ambiente familiar; Domínio 6: estressores das condições de saúde; Domínio 7: estressores das condições de relaxamento; Domínio 8: estressores dos relacionamentos sociais.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Analisando-se os quatro participantes, nota-se que a coordenadora Judith foi quem apresentou os maiores índices de percepção de estresse. Dos 8 domínios do IPEEB, ela apresentou resultados acima da média populacional (Benzoni, 2023) em 6 domínios (domínios 1, 2, 3, 5, 6 e 8), assim como, no resultado geral, é a coordenadora com maior nível de percepção do estresse; ultrapassa a média da população geral. Quando se compara seus índices aos índices de referência da média populacional, ela foi além dos limites de referência de um Desvio Padrão (DP) acima da média apenas no domínio 2 – estressores do ambiente de trabalho, o que indica que, apesar de se perceber mais estressada, apenas o Domínio 2 solicita maior atenção, pois ultrapassou os limites que indicam significativa percepção de estresse (Benzoni, 2023). Os domínios 5 e 6 também se destacam, pois atingiram o limite do DP, embora sem os ultrapassar. Na análise dos itens, os itens 14 (“em meu trabalho, estão ocorrendo injustiças”) e 15 (“em meu trabalho, o ambiente está pesado”) superaram a média acrescida de um DP, o que indica necessidade de maior atenção e cuidado. Além disso, o item 19, que aborda a sobrecarga de responsabilidades (“tenho que dar conta de tudo, não posso deixar nada para trás”), também ultrapassou o limite de um DP.

O coordenador Kant apresentou uma percepção do estresse próxima à média da população na maioria dos domínios avaliados, com exceção dos domínios 3 (relativo à carga de trabalho), 6 (relativo a condições de saúde) e 7 (relativo a condições de relaxamento), nos quais ultrapassou os níveis em comparação com a média da população geral. O domínio 7, que avalia as condições de relaxamento, foi o que apresentou maior média ($\mu=2,25$), quando comparado aos outros domínios; foi ainda a maior média em comparação à média de referência populacional ($\mu=1,54$) (Benzoni, 2023) ou em comparação à população masculina ($\mu = 1,26$, DP = 1,11) (Benzoni & Paulino, 2021). Contudo, não ultrapassou os limites de referência de um Desvio Padrão, o que indicaria significativa percepção de estresse neste domínio (Benzoni, 2023). Na análise detalhada por item, os itens que apresentaram maiores índices de percepção de estresse, comparando-se com a população geral antes da pandemia (Benzoni & Paulino, 2021) foram: 13 (“em meu trabalho, as cobranças são muito fortes”), 14 (“em meu trabalho, estão ocorrendo injustiças”), 28 (“meu sono não está sendo suficiente”) e 30 (“tenho me sentido muito cansado”).

Já as coordenadoras Simone e Susan foram as que apresentaram os menores índices de percepção de estresse, ambas da escola Aristóteles. A coordenadora Simone obteve resultados abaixo da média em todos os domínios avaliados. No entanto, a análise dos itens revelou que, no item 21 (“o relacionamento com meus chefes está difícil”), sua média foi $\mu = 2$. A literatura aponta que a média da população acrescida de 1DP seria 1,54 (Benzoni, 2023), o que indica que a relação dela com os superiores está sendo percebida por Simone um como estressor importante em seu ambiente de trabalho.

A coordenadora Susan apresentou pontuação abaixo da média em todos os domínios e itens avaliados, comparando-se seus resultados à média populacional (Benzoni, 2023). Na análise comparativa por sexo (Benzoni & Paulino, 2021), não se percebe nenhum domínio como estressor.

Dessa forma, o IPEEB se configurou como uma ferramenta essencial para identificar os fatores estressores presentes na vida dos coordenadores. Apesar de não ultrapassarem os limites, os que indicariam atenção para encaminhamentos dos coordenadores a programas voltados para a redução de estresse, os domínios “estressores do ambiente de trabalho” (2 coordenadores), “estressores relativos à carga de trabalho” (2 coordenadores), “estressores das condições de saúde” (2 coordenadores) e “estressores dos relacionamentos sociais” (2 coordenadores), mostraram-se como temas sensíveis. Ainda, analisando-se o estressor “ambiente de trabalho”, nota-se que apenas um coordenador (Susan) não o percebe como estressor. Um coordenador ultrapassa a média (Judith); os outros dois se aproximam da média da população, o que indica que é um fator que merece atenção também.

Já o domínio 4 - cognições e comportamentos estressores - não emerge como estressor a nenhum dos participantes, comparativamente à média da população. Os domínios estressores financeiros, estressores do ambiente familiar e estressores das condições de relaxamento emergem como fonte de estressores para apenas um ou outro coordenador.

Na análise dos itens separados, os itens que mais se destacaram como estressores estavam associados ao contexto de trabalho (13- “em meu trabalho, as cobranças são muito fortes”; 14- “em meu trabalho, estão ocorrendo injustiças”; 15 - “em meu trabalho, o ambiente está pesado”; 19- “tenho que dar conta de tudo; não posso deixar nada para trás”; 21- “o relacionamento com meus chefes está difícil”).

Dois deles destacaram as condições de saúde (28- “meu sono não está sendo suficiente”; 30- “tenho me sentido muito cansado”). Os dados mostram que, na análise por itens, o contexto de trabalho é, de modo mais geral, o aspecto mais estressor na vida dos coordenadores.

Analisando-se o perfil dos coordenadores e observando-se as escolas onde trabalham, nota-se que os coordenadores, que apresentaram os índices mais baixos de percepção de estresse na análise dos domínios, e até mesmo bem abaixo da média na análise dos itens, Simone e Susan, trabalham na mesma escola. Apesar disso, na análise do IPEEB, Simone apresenta elevada percepção do estressor 21- “o relacionamento com os chefes está difícil”.

Dessa forma, os resultados do IPEEB indicam que o contexto de trabalho é um aspecto estressor importante a ser considerado e cuidado, pois, apesar de os participantes não terem apresentado índices preocupantes, existem elementos no contexto de trabalho, tanto associados ao ambiente, quanto à carga de trabalho, que merecem atenção.

Ao entrecruzar-se os resultados do IPEEB com as informações obtidas por meio das entrevistas, obteve-se compreensão mais aprofundada dos fatores estressores aos coordenadores pedagógicos e foi possível conhecer as estratégias que utilizam para cuidar de sua saúde mental.

Como dito anteriormente, os coordenadores que apresentaram níveis mais elevados de percepção do estresse foram Kant e Judith.

Kant teve uma pontuação ligeiramente acima do limite em estressores do ambiente de trabalho e uma média elevada em condições de relaxamento. Judith também se destacou no domínio dos estressores do ambiente de trabalho, com percepções elevadas de injustiça e um ambiente pesado. Tais aspectos apareceram em suas entrevistas, quando Kant relatou a necessidade de desligar-se do trabalho para relaxar e buscar autoconhecimento para lidar com desafios. Judith mencionou que sai aos finais de semana para conversar e descontrair-se, além de praticar *Beach Tennis* como estratégia para lidar com o estresse.

Simone, na sua vez, apresentou pontuações abaixo da média em todos os domínios do IPEEB e relatou que adota diversas estratégias de autocuidado, como prática de atividades físicas. Realiza atividades que dão prazer, como cozinhar; busca ter uma alimentação saudável e consegue administrar bem seu tempo. Esses

hábitos provavelmente contribuem para a sua menor percepção de estresse. Além disso, Simone destacou a importância do pensamento positivo e da busca de ajuda profissional quando necessário.

Susan, que também ficou abaixo da média no IPEEB, mencionou que mantém conversas com a equipe para esclarecer problemas, o que pode indicar uma estratégia eficaz para lidar com desafios cotidianos e fatores estressores presentes no contexto escolar.

No entanto, de acordo com as entrevistas, apesar dos esforços individuais, os coordenadores enfrentam limitações institucionais para a promoção do bem-estar. A coordenadora Judith destacou que não há recursos suficientes para oferecer apoio psicológico estruturado nas escolas aos coordenadores. Ela reconhece a importância da escuta e do acolhimento, mas enfatiza que um profissional especializado, como um psicólogo, poderia contribuir significativamente para a promoção da saúde mental tanto da coordenação, quanto dos demais profissionais da educação.

Destarte, algumas sugestões foram feitas para a melhoria das condições de trabalho, como a criação de espaços de troca entre os coordenadores, a oferta de acompanhamento psicológico e a valorização salarial. Judith, por exemplo, mencionou a falta de profissionais para auxiliar na inclusão de alunos com necessidades especiais e o impacto disso na carga de trabalho dos coordenadores e dos professores.

Quadro 5: Quadro síntese dos resultados encontrados: dificuldades dos coordenadores, resultados do IPEEB, estratégias de controle pessoal e sugestões que podem ser implantadas nas escolas

Participante	Dificuldades (sic.)	Resultado do IPEEB	Estratégia de controle pessoal que utiliza	Sugestão de mudança ou melhoria que pudesse ser implantada nas escolas (sic.)
Kant	(..) Metas para alimentar plataforma, pressão para realizar atividades, mostrar resultados.	mais nos domínios: 1: estressores financeiros, 2: estressores do ambiente de trabalho, 6: Estressores das condições de saúde, 7: Estressores das condições de relaxamento, e 8: estressores dos	(...) É tentar não só matizar as coisas, é tentar. É desligar um pouco quando não estamos na escola, é tentar relaxar mesmo, buscando sempre é que tudo seja mais leve. É tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele (...). buscar um autoconhecimento e depois um autocontrole	(...) talvez uma roda de conversa entre os colegas entre os pares talvez um acompanhamento mesmo profissional em que o coordenador pudesse conversar pudesse expressar suas angústias aquilo que ele sente acho que um um acompanhamento talvez mais de perto e que pudéssemos realmente expressar né falar expor

		relacionamentos sociais	pra saber lidar com todas as situações.	tudo aquilo aqui que sentimos no dia a dia (...) eu acredito que tanto para coordenadores quanto para diretores quanto para professores seria importante um psicólogo que tratasse também do profissional, não focado apenas no aluno, mas focado nos profissionais da educação.
Simone	(...) demandas são grandes, sobrecarrega um pouco, menos tempo para coordenar, necessita de uma gestão de tempo.	em nenhum domínio, com níveis abaixo da média populacional	(...) dedicar um tempo para mim como atividade física, que eu gosto muito, gosto muito de cozinhar, de cuidar da minha alimentação. (...) vou conseguir organizar melhor esse meu tempo. (...) Eu procuro a partir das 4:00, é dedicar um tempo para mim como atividade física, que eu gosto muito. Eu gosto muito de cozinhar, de cuidar da minha alimentação. Então eu me dedico a isso para que eu tenha então uma saúde melhor (...) pessoa muito positiva, procuro pensar sempre que eu vou conseguir. (...) eu procuro ajuda, sou humilde suficiente para procurar ajuda.	
Susan	(...) grande preocupação em lidar melhor com todas as situações das demandas.	em nenhum domínio, com níveis abaixo da média populacional	(...) é sempre com muita conversa, de uma maneira onde tudo possa ser esclarecido.	Não mencionou nada
Judith	(...) Tem momentos que a gente tem mais tranquilidade. Agora tem momentos que acumulam várias demandas aí e parece que tudo acaba. (...) Já tive diretores que aí foi muito complicado, que eu pensei	mais nos domínios: 1: estressores financeiros, 2: estressores do ambiente de trabalho, 3: estressores relativos à carga de trabalho, 5: estressores do ambiente familiar; e 6: estressores das condições de saúde; e 8. estressores dos	(...) Eu saio final de semana, eu vou tomar cerveja, aí vamos conversar de outra coisa (...) jogo <i>Beach Tennis</i> . Tô nervosa, a raquete ajuda muito (...) saúde mental às vezes a gente né, troca, a gente conversa sobre os problemas com a diretora que a equipe gestora diretora mesmo assim também.	(...) Ai. Eu acho que a gente precisava ganhar um pouco mais. Eu sinto muito falta das abonadas que tinha, das faltas abonadas, porque às vezes você não está bem, você tem que vir, né? (...) Então eu acho que seria interessante algum ter um apoio de um profissional ou os coordenadores também pra equipe. Gestor é o pessoal que trabalha, para os professores também (...) Aqui a gente tem

	<p>em sair mesmo, porque acabava ficando muito da parte da gestão também para mim. (...) Você não consegue dar conta de fazer tudo aqui, então é nesse sentido. (...) Lidar com os professores? E é, cada professor tem a sua formação, cada um tem as suas, suas convicções e às vezes, e principalmente em escola. Pública, porque escola particular é, se você dá uma orientação e o professor não segue a escola dispensa ele.</p>	<p>relacionamentos sociais</p>	<p>salas muito numerosas. A gente tem sala com 30 alunos, eu tenho primeiro ano com 30 alunos e tem eu estou com 9 alunos, é deficiente (...), tem um aluno que tem auxiliar, porque pra num estado pra você ter um professor auxiliar é só se o pai, entra com ação judicial (...). Então é. É complicado, muito difícil (...). Então, às vezes a gente vai lá, a gente tira alguns alunos, eu trago aqui para fazer atividade comigo, pra tentar também desafogar pouquinho, professor, porque se não sou alimentando elas também.</p>
--	---	--------------------------------	--

Fonte: Autoria própria, 2025

Portanto, os dados do IPEEB corroboram as informações obtidas nas entrevistas; demonstram que os coordenadores que apresentam menor percepção de estresse frequentemente adotam estratégias que, para eles, são eficazes no autocuidado e na promoção da saúde mental. Os dados apontam ainda que o contexto pode ser promotor de melhores condições de trabalho (quanto aos domínios ambiente de trabalho e à carga de trabalho), tal como foi observado no caso da escola de Susan e Simone. Entretanto, há um consenso entre os coordenadores sobre a necessidade de um suporte institucional mais estruturado para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e mais sustentável para esses profissionais.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo buscou compreender os fatores que influenciam tanto positiva, quanto negativamente a saúde mental dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. A partir da análise dos dados obtidos por meio da aplicação do Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB) aos coordenadores participantes e de entrevistas com os quatro coordenadores pedagógicos, todos pertencentes a escolas da rede pública estadual de uma cidade interiorana localizada a 300km da capital São Paulo, o estudo ele se estrutura.

Analisando-se o perfil dos participantes nota-se que os cargos de gestão educacional são ocupados majoritariamente por mulheres, com formação em Pedagogia e experiência significativa na instituição. Os dados confirmam teores fornecidas pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo INEP³, que aponta que, das 180,6 mil unidades escolares do Brasil, 81,9% dos diretores e 81,5% dos gestores em outros cargos de gestão escolar são ocupados por mulheres (BRASIL, MEC, INEP, 2023).

A predominância feminina na instituição escolar está relacionada a diversos fatores históricos e culturais. Tradicionalmente, a docência tem sido vista como uma extensão das responsabilidades domésticas e de cuidado atribuídos às mulheres, o que contribuiu para sua forte presença no ambiente educacional. Esse cenário reforça a tendência já observada em estudos anteriores sobre a feminização dos cargos de gestão pedagógica na educação básica (Vianna, 2013). Assim, a presença majoritária de mulheres nessas funções reflete uma continuidade histórica e a forma como os papéis de cuidado, mediação e formação seguem socialmente associados ao feminino no contexto escolar, pois foi

(...) através da docência para crianças pequenas que as mulheres, no fim do século XIX e início do século XX, saem do espaço privado e emergem no espaço público constituindo uma profissão: o "magistério", além de conseguirem um pouco de independência.

E foi assim que o ingresso da mulher no mercado de trabalho, com a finalidade de educar crianças pequenas, deu-se (Grimaldi, 2021, p.22).

³ Dados obtidos pelo site oficial gov.br/gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023

Evidencia-se, assim, a predominância feminina tanto na gestão quanto na docência da educação básica. Estanislau e Bressan (2014) discutem como a sobrecarga de tarefas administrativas e pedagógicas e o quanto elas podem contribuir para o adoecimento mental de educadores, em especial o caso das mulheres, que muitas vezes assumem a responsabilidade de equilibrar a vida profissional e pessoal.

No entanto, diversos fatores impactam negativamente a saúde mental dos coordenadores pedagógicos, o que torna sua rotina profissional desafiadora e, muitas vezes, desgastante. Destaca-se nas entrevistas a exigência de múltiplas funções, as quais fazem com que o coordenador tenha que atuar em diversas frentes simultaneamente, muitas vezes sem a estrutura necessária para dar conta de todas as demandas. Ele precisa ser mediador, gestor, formador e articulador na escola, o que exige grande habilidade para lidar com diferentes públicos e situações desafiadoras.

A realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos, conforme o evidenciado nas entrevistas, confirma as análises de Barreto e Almeida (2018), quando apontam que a saúde mental desses profissionais é constantemente tensionada no exercício de sua função formadora, fato central para os processos educativos e para o acúmulo de atribuições institucionais. A sobrecarga descrita compromete não apenas a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas. Também afeta significativamente a motivação, o bem-estar e a capacidade de articulação relacional dos coordenadores no ambiente escolar.

Nesse contexto, a relação entre coordenadores pedagógicos e diretores escolares revela-se atravessada por uma dinâmica complexa, marcada por ambivalências. Embora a cooperação e a parceria sejam desejáveis e, em alguns casos, efetivamente construídas, o que se observa com frequência é uma assimetria na distribuição das responsabilidades. Segundo Barreto e Almeida (2018), o coordenador pedagógico ocupa uma posição estratégica na escola: é o responsável pela articulação das práticas pedagógicas, mediação de conflitos e apoio contínuo aos docentes. Contudo, na prática cotidiana, essa função pedagógica muitas vezes se sobrepõe a exigências administrativas, o que amplia a carga de trabalho e dificulta o foco em sua missão formativa.

As falas dos participantes desta pesquisa refletem sentimentos de angústia, frustração e esgotamento diante das múltiplas demandas que precisam ser geridas simultaneamente, como o preenchimento de plataformas digitais, o acompanhamento sistemático dos professores, o atendimento a famílias e à organização de formações. Muitos coordenadores relatam que, conquanto busquem uma relação dialógica com a equipe diretiva, frequentemente enfrentam uma descentralização assimétrica de tarefas, em que parte significativa das atribuições da direção é transferida para o coordenador. Esse cenário intensifica o estresse e compromete a essência formadora da função, torna evidente a necessidade de redefinição de papéis e de políticas institucionais que valorizem e protejam a saúde mental dos profissionais da coordenação pedagógica.

A falta de suporte institucional surge como um fator crítico nas falas dos coordenadores pedagógicos, revelando-se também nos dados obtidos a partir do IPEEB. Entre os estressores identificados, destacam-se o sentimento de injustiça no trabalho e os conflitos no relacionamento com a gestão escolar. A ausência de políticas específicas voltadas à valorização e ao bem-estar desses profissionais contribui para que enfrentem suas dificuldades de forma solitária, muitas vezes sem acesso a acompanhamento psicológico ou a espaços institucionais de escuta e apoio.

Essa realidade corrobora as discussões apresentadas por Oliveira, Souza e Sgarbi (2020), que analisam os desafios contemporâneos do trabalho docente. Segundo os autores, a intensificação das exigências profissionais, quando não acompanhada de condições adequadas de tempo, estrutura e apoio, compromete gravemente a saúde mental dos trabalhadores da educação. Os relatos dos coordenadores sobre a pressão por resultados, a sobrecarga de tarefas e a escassez de momentos destinados à reflexão e ao planejamento ilustram um cenário de precarização emocional, no qual as exigências crescem sem o respaldo institucional necessário para sustentar um exercício profissional saudável e eficaz.

Ainda em consonância com esses autores, os dados evidenciam que as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos profissionais, como momentos de lazer, prática de exercícios físicos, conversas entre pares e busca por apoio emocional, são tentativas individuais de mitigar os impactos de um contexto estrutural adverso.

Analisando-se o impacto do trabalho nos níveis de percepção de estresse dos coordenadores participantes, observa-se que os domínios relacionados ao trabalho se destacam na maioria dos participantes. Por outro lado, as estratégias individuais de manejo dos estressores emergem como recursos importantes para redução da percepção de estresse. Os coordenadores apresentem baixos níveis de percepção de estresse quando avaliados em termos das cognições e dos comportamentos estressores. Este dado valida falas dos coordenadores que comentam a importância de se ter inteligência emocional e de conseguir se adaptar aos desafios cotidianos colocados nas instituições no contexto de trabalho.

Por outro lado, ainda analisando na perspectiva individual, nota-se que a sobrecarga de trabalho, aliada à falta de apoio institucional, pode ser sentida como um estressor, como no caso de Judith, uma das mais experientes do grupo e uma das mais velhas entre os participantes, que se mostra bastante envolvida com a escola e procura atender a todas as demandas institucionais. Contudo, seus níveis de percepção de estresse mostraram-se maiores que os do restante do grupo.

Um estudo desenvolvido por Garcia-Silva *et al.* (2025) aponta que os professores enfrentam falta de recursos e de apoio institucional e que isso contribui para um ambiente de trabalho desfavorável e para um mal-estar profissional. Ele impacta negativamente na experiência docente e dificulta a realização de um trabalho de qualidade. Pode-se pensar o mesmo em relação ao trabalho dos coordenadores. A sobrecarga de trabalho, se unida a um ambiente de trabalho desfavorável e a uma dificuldade de adotar estratégias protetoras para mitigar os efeitos dos fatores estressores, pode gerar maiores níveis de percepção de estresse.

No entanto, como reforçam Barreto e Almeida (2018), tais ações, ainda que necessárias, não substituem a urgência de intervenções institucionais mais amplas, como a inserção de apoio psicológico contínuo, a valorização do trabalho pedagógico e a redistribuição mais equitativa das responsabilidades na gestão escolar.

De acordo com Oliveira, Souza e Sgarbi (2020), esse quadro reflete uma tendência mais ampla da intensificação do trabalho docente, marcada pela ampliação das exigências sem a correspondente ampliação das condições de realização. A falta de suporte institucional e de reconhecimento das especificidades

da função do coordenador pedagógico contribui para um ambiente de trabalho fragilizado, onde predominam o cansaço emocional, a sensação de solidão profissional e a dificuldade de conciliar tarefas pedagógicas com demandas burocráticas.

A pressão por resultados e o excesso de cobranças também foram relatados nas entrevistas e emergiram na análise dos domínios e dos itens separados do IPEEB (Benzoni, 2023); mostraram-se como fator que contribui significativamente para o estresse dos coordenadores participantes. As cobranças por melhorias nos índices de desempenho dos alunos e no cumprimento de metas estabelecidas pelas secretarias de educação e, ao mesmo tempo, uma exigência que nem sempre considera as dificuldades estruturais da escola (a falta de recursos, o desinteresse dos alunos ou a desmotivação dos professores) pode gerar uma sensação de sobrecarga de trabalho.

De acordo com Tardif (2014), os conhecimentos profissionais são essenciais para que um profissional desempenhe eficazmente suas responsabilidades. O autor destaca que o primeiro tipo de saber, fio condutor a ser considerado, é o "o saber e o trabalho", os quais estão relacionados às ações cotidianas na escola e, entre eles, atender as necessidades pedagógicas dos alunos, dos professores, mediar conflitos, atender pais e solucionar problemas adversos. Por meio das entrevistas, foi possível notar que os coordenadores precisam lidar com expectativas divergentes e, muitas vezes, mediar situações tensas que envolvem diferentes interesses entre professores, pais e alunos. A necessidade constante de manter um equilíbrio entre escutar as demandas, encontrar soluções e manter um ambiente harmonioso pode ser exaustiva, especialmente quando há resistência à mudança ou falta de diálogo entre os envolvidos. Um dos aspectos mais referidos como promotores de saúde mental nas escolas, do ponto de vista dos coordenadores, foi a importância do diálogo, do acolhimento e da troca de ideias e de informações com os superiores.

Diante desse cenário, torna-se essencial que as instituições de ensino reconheçam os desafios que são impostos cotidianamente aos coordenadores, seja como responsáveis por melhores resultados de desempenho nas avaliações, seja como mediadores de conflitos, seja como orientadores pedagógicos, receptores da formação em serviço ou implementadores de medidas de promoção de saúde mental e autocuidado aos coordenadores pedagógicos. Políticas de saúde mental,

espaços de acolhimento, divisão mais equilibrada das tarefas, justiça social no trabalho e programas de formação voltados também para o bem-estar desses profissionais são fundamentais para garantir um ambiente escolar mais saudável e produtivo (Estanislau & Bressan, 2014; Lück, 1998; Lück, 2000; Oliveira, 2010; Paro, 2002).

O ambiente colaborativo e o apoio entre colegas de trabalho, abordado anteriormente, se alinham com a noção de "experiência de trabalho enquanto fundamento do saber" (Tardif, 2014). Os coordenadores, por meio da troca constante de conhecimentos e práticas, constroem uma base sólida para lidar com os desafios diários.

Ainda em relação às fontes dos saberes, é imprescindível que se esclareça que, de acordo com Tardif (2014), o saber é social

por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, na qual é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e nele se interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (p.14).

Tais saberes, assimilados por meio de regras de ação que passam a compor a "consciência prática" do coordenador, abrangem não apenas sua trajetória como docente, mas também seu desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, ao relacionar as diversas fontes de saber apresentadas por Tardif (2014) com a possibilidade de promover a saúde mental do coordenador pedagógico, fica claro que a utilização integrada dos conhecimentos adquiridos pelo coordenador ao longo de sua história profissional é essencial para o êxito de sua função. Tais saberes alcançados, juntamente com a consciência prática e/ou experiência prática, permitem que ele lide com os diversos desafios do cotidiano escolar de forma mais equilibrada e eficaz. Esse equilíbrio é fundamental para o bem-estar, pois os conhecimentos conquistados ajudam a enfrentar as pressões, as demandas excessivas e as relações interpessoais complexas que surgem na escola. Como referido por todos os coordenadores, a experiência de ter sido professor, de

ter trabalhado em sala de aula, favorece muito o desenvolvimento de suas funções como coordenador pedagógico, além de aproximar mais os professores do coordenador.

Em uma análise mais ampla das entrevistas nota-se que os coordenadores utilizam diversas fontes de saberes em sua prática, como os saberes pessoais, adquiridos ao longo de sua vida profissional, os saberes provenientes da formação inicial e contínua e os saberes experienciados na prática diária da gestão escolar.

A interatividade, outro fio condutor destacado por Tardif (2014, p. 22), ação em que “(...) o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana”, também emerge no discurso sobre a prática dos coordenadores, que interagem com diversos grupos (professores, alunos, pais) e devem possuir habilidades de comunicação e inteligência emocional para lidar com as diferentes demandas.

Todavia, ao mesmo tempo em que aparece como importante elemento para o desenvolvimento de atividades, a interatividade também se apresentou nas entrevistas como fonte de exaustão. A necessidade constante de mediação e de articulação entre as pessoas pode exigir alto envolvimento emocional.

Entre os cinco campos de saberes identificados por Tardif e Levasseur (2011), apenas os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (sala de aula e, na escola, os saberes provenientes de programas e de formação em serviço) são os dois eixos mais referidos pelos coordenadores como elementos que promovem bem-estar em sua atuação. Os saberes identificados pelo autor (isto é, os saberes pessoais provenientes da história de vida e da socialização primária, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os provenientes dos cursos de graduação e aqueles provenientes dos livros didáticos) não foram referidos nas entrevistas.

O coordenador pedagógico que cursa Pedagogia (três dos quatro participantes) aprende sobre teorias da aprendizagem, sobre metodologias de ensino e do desenvolvimento infantil, o que fundamenta sua atuação para trabalhar com o professor que está atuando na sala de aula, mas para perceber dificuldades recorrentes dos docentes, desenvolver estratégias de mediação de conflitos e propor formações para aprimorar a gestão de sala de aula. Ele depende da sua experiência

peçoal e profissional desenvolvida a partir das situações vivenciadas no contexto escolar.

Entre as habilidades e as competências necessárias para desenvolver o cargo de coordenador, são exigidas diversas responsabilidades que extrapolam a função inicial de acompanhamento pedagógico. Elas incluem a capacidade de mediar conflitos, de dar suporte emocional a professores e a alunos, de cuidar da gestão administrativa, atendendo a demandas institucionais (Estanislau & Bressan, 2014).

De acordo com Tardif (2014),

A função de liderança na escola, seja no papel de docente ou de gestor, exige um equilíbrio constante entre as demandas pedagógicas e administrativas. Quando essa função é exercida sem o devido suporte institucional, tanto os professores quanto os gestores estão mais sujeitos ao desgaste mental. A ausência de apoio, seja em termos de recursos materiais ou emocionais, pode levar à exaustão profissional e comprometer a qualidade do trabalho educacional, afetando, conseqüentemente, o ambiente escolar como um todo (p.104).

Diante desse contexto, o autor aponta que a função de liderança e a gestão escolar podem levar ao desgaste mental, especialmente quando não há suporte adequado. Logo, esses resultados indicam a necessidade de ações institucionais voltadas à redução da sobrecarga e ao fortalecimento de políticas de suporte emocional, querendo a melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional do coordenador pedagógico.

No contexto analisado, diante dos relatos, percebe-se que os coordenadores entrevistados vivenciam um acúmulo de tarefas e que, quando não devidamente gerenciadas, o acúmulo pode comprometer sua saúde mental e seu bem-estar. Além disso, a pressão por resultados e a ausência de políticas de valorização profissional emergiram como desafios recorrentes e impactaram negativamente o bem-estar mental dos coordenadores.

Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser um fator de risco para o adoecimento mental quando não há suporte adequado para os profissionais da educação (Estanislau & Bressan, 2014). De acordo com os entrevistados, a sobrecarga emocional decorrente das altas exigências e da necessidade de constante mediação de problemas pode levar ao esgotamento. Ela impacta

negativamente tanto a qualidade do trabalho, quanto a satisfação profissional. Assim, a ausência de estratégias institucionais eficazes para a valorização e o suporte dos coordenadores contribui para um cenário de maior vulnerabilidade psicológica. Isto torna essencial a implementação de estratégias, de programas e de políticas públicas que priorizem o bem-estar desses profissionais.

Este aspecto pode ser considerado também quando se observam os dados da aplicação do IPEEB que se identificaram em dois dos quatro participantes, Kant e Judith. O domínio de condições de saúde apresentou índices acima da média populacional (Kant, $\mu=1,25$; Judith $\mu=2,0$; média populacional $\mu=1,05$), e as condições de relaxamento de Kant, que também se apresentam um pouco acima da média da população (Kant $\mu=2,25$; média populacional $\mu=1,54$), domínio que não está diretamente ligado ao contexto de trabalho que pode, direta ou indiretamente, afetar o desempenho e o bem-estar do coordenador no ambiente de trabalho.

Estanislau e Bressan (2014) afirmam ainda que a sobrecarga emocional, caso aliada à responsabilidade de garantir a qualidade do ensino e a administração eficaz da escola, pode levar ao estresse crônico e à síndrome de *burnout*, o que se reflete em suas práticas profissionais, muitas vezes sacrificando seu bem-estar mental e físico.

A prevenção de problemas de saúde mental, hoje em dia, é pensada da mesma forma que a prevenção de doenças físicas, e, nesse contexto, as escolas têm um papel fundamental. Porém, para que isso aconteça, é necessário que se desenvolvam uma linguagem comum sobre saúde mental e os transtornos associados... (Estanislau & Bressan, 2014, p. 45).

Apesar de informar que não existem programas institucionais implementados para oferecer suporte psicológico e melhores condições de trabalho aos coordenadores escolares, os participantes relatam que adotam estratégias pessoais para cuidar de sua saúde mental. Eles dizem que sentem necessidade de equilibrar as exigências do cargo com o bem-estar individual.

Entre os fatores que influenciam positivamente a promoção da saúde mental no ambiente escolar foram apontadas algumas estratégias e ações que são desenvolvidas na instituição, não de forma sistematizada, mas que ajudam em algumas estratégias de autocuidado pessoal. Como ações presentes na instituição, os coordenadores destacaram a importância do acolhimento e da possibilidade de ser ouvido, a importância das redes de apoio entre os pares, as oportunidades de

formação em serviço e do valor do trabalho em equipe. Portanto, a aprendizagem contínua, a prática reflexiva e a colaboração com os colegas ajudam os coordenadores a lidar melhor com esses desafios, a manter o bem-estar psicológico e a eficácia no trabalho. Schermerhorn (2006, p. 357) afirma que “(...) o trabalho em equipe se caracteriza como o processo do conjunto de pessoas que trabalham juntas a fim de se atingir objetivos em comum da equipe”.

A busca por formações continuadas não apenas aprimora a prática pedagógica. Oferece ainda oportunidades de reflexão sobre os desafios cotidianos da profissão. O conhecimento adquirido nesses momentos contribui para uma atuação mais segura e eficiente; reduz a ansiedade gerada por situações complexas no ambiente escolar.

Além disso, o compartilhamento de experiências com outros profissionais surge como uma estratégia essencial para o enfrentamento das dificuldades da função. Ao dialogar com colegas que vivenciam desafios semelhantes, os coordenadores encontram suporte emocional, trocam soluções e fortalecem redes de apoio. Essa troca favorece a ressignificação das dificuldades e possibilita a construção de novas perspectivas sobre a gestão pedagógica e relacional.

Os relatos também evidenciam pontos positivos e fontes de satisfação na profissão. A possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos professores, de mediar processos de ensino e de aprendizagem e de promover formações significativas surge como um aspecto gratificante da função. Coordenadores que estabelecem relações de parceria com a equipe diretiva relatam uma experiência profissional mais equilibrada e construtiva, em que há espaço para escuta, para diálogo e para planejamento conjunto.

Quanto às práticas/estratégias de autocuidado referidas pelos coordenadores, foram relatadas atividades que englobam tanto ações individuais, quanto coletivas para minimizar os efeitos do estresse. Práticas, como organização do tempo, atividades físicas, momentos de lazer, atividades que dão prazer e psicoterapia foram referidas como instrumentos utilizados para manejo do estresse e formas de lidar com a sobrecarga emocional e de trabalho. No entanto, a efetividade dessas estratégias depende não apenas da iniciativa individual, mas também de um ambiente institucional que reconheça e valorize a importância da saúde mental dos profissionais da educação.

Benzoni (2003, p. 88), destaca que o estresse “(...) se torna uma comorbidade e tende a gerar um ciclo, pois o indivíduo adoecido tenderá a estabelecer um estado de alerta maior em razão de sua condição de saúde”. Ele acrescenta que,

Em sua essência, o estresse não é uma doença, mas uma resposta natural do organismo humano, envolvendo os sistemas neurológico, psicológico e fisiológico a situações percebidas como perigosas à integridade. Ao gerar essa resposta de luta e fuga, os comportamentos e a fisiologia são alterados, podendo, então, desencadear ou potencializar doenças físicas e mentais (BENZONI, 2023, p.13).

Assim, o bem-estar emocional do coordenador está associado não apenas ao seu estado psicológico e afetivo. Está também associado a elementos fundamentais, como a saúde física, o apoio social e as condições de vida. Dessa forma, pode-se afirmar que a saúde emocional é composta por dimensões que abrangem tanto o corpo, quanto a mente e o meio em que ambos estão inseridos.

Nesse sentido, a qualidade da relação entre coordenadores e diretores mostra-se fundamental para o enfrentamento das adversidades e para a construção de um ambiente escolar mais saudável e colaborativo. Políticas de formação continuada, que contemplem ambos os cargos e a implementação de espaços formais de escuta e apoio emocional, podem fortalecer essa relação e contribuir para a valorização e o cuidado com os profissionais da gestão escolar, conforme sugerem Barreto e Almeida (2018) e Oliveira, Souza e Sgarbi (2020).

Isto posto, os resultados da pesquisa contribuem para a compreensão dos fatores que influenciam positiva e negativamente a saúde mental dos coordenadores pedagógicos. Eles ressaltam a necessidade de um olhar mais atento para a implementação de programas institucionais que garantam suporte e bem-estar a esses profissionais. Os resultados deste estudo permitem ressaltar a importância de implementar medidas de informação, de conhecimento, de reflexão e de prevenção de bem-estar no cotidiano das escolas especificamente voltados aos coordenadores.

Conseqüentemente, ao se oferecer suporte adequado, condições de trabalho favoráveis e programas de bem-estar, pode-se melhorar a qualidade de vida dos coordenadores pedagógicos e serão observados reflexos positivos no ambiente escolar como um todo. Isto promoverá um espaço educativo saudável e propício ao bem-estar coletivo no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cuidados com a saúde mental no contexto escolar têm ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente a partir dos anos 2000, momento em que se intensificaram os debates sobre o papel da escola na promoção do bem-estar de seus membros. Diversas iniciativas, em âmbito nacional e internacional, têm reforçado a importância da escola na formação integral de crianças e adolescentes. No entanto, observa-se ainda uma lacuna significativa no que se refere à atenção à saúde mental dos profissionais da educação, em especial dos coordenadores pedagógicos.

Este estudo alcançou os objetivos propostos ao investigar os fatores que influenciam positiva e negativamente a saúde mental de coordenadores pedagógicos. A pesquisa mostrou-se relevante ao iluminar aspectos muitas vezes invisibilizados da prática profissional desses sujeitos, cuja função envolve a mediação constante entre os diferentes atores da comunidade escolar – professores, estudantes, famílias, equipe gestora e demais funcionários. Considerando a centralidade dessa atuação, é possível afirmar que o comprometimento da saúde mental desses profissionais pode repercutir negativamente em sua performance e na dinâmica institucional como um todo, o que afeta processos educacionais, relacionais e mesmo organizacionais.

Os resultados evidenciaram que os principais fatores de impacto negativo sobre a saúde mental dos coordenadores pedagógicos estão relacionados aos fatores externos (sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções, ausência de suporte institucional adequado) e à pressão por resultados. Em alguns casos, os participantes relataram consequências físicas e emocionais decorrentes desse contexto: distúrbios no sono, sintomas de exaustão... Por outro lado, a pesquisa revelou também a presença de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos coordenadores, tanto no âmbito institucional, por meio de redes de apoio e trocas entre colegas, quanto no plano pessoal, via atividades prazerosas, atividades de autocuidado e busca de equilíbrio emocional.

Um dado relevante apontado foi a inexistência de programas institucionais formais voltados à promoção da saúde mental e ao bem-estar de coordenadores. Os próprios participantes expressaram o desejo de que houvesse, para eles, o mesmo

tipo de cuidado e suporte frequentemente ofertado aos estudantes e aos professores. Diante disso, recomenda-se que as redes de ensino e as instituições educacionais desenvolvam políticas e práticas que considerem os coordenadores como sujeitos necessitados e merecedores de atenção, de acordo com o conceito ampliado de saúde defendido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A criação de programas voltados à saúde mental pode colaborar para o fortalecimento da identidade profissional do coordenador, para a melhora das condições de trabalho e para o estabelecimento de um ambiente escolar mais saudável e mais favorável ao desenvolvimento de todos os envolvidos.

Por meio deste estudo foi possível elaborar o Produto Técnico/Tecnológico *Guia para Profissionais da educação: cuidando da saúde mental em tempos de NR1*, cujo objetivo é orientar e estimular reflexões para a construção de um ambiente escolar capaz de promover bem-estar a todos os profissionais da educação, incluindo diretores e coordenadores, além de contribuir com o cumprimento de alguns aspectos da Norma Regulamentadora nº1 (Portaria MTE nº 1.419/2024), atualizada em 2024, com a inclusão da gestão de riscos psicossociais e a atenção às condições de trabalho na prevenção de agravos da saúde mental dos trabalhadores.

Acima de suas contribuições práticas, este trabalho também abre caminhos para novas investigações. Futuras pesquisas poderão ampliar o escopo para diferentes redes de ensino, incluindo escolas particulares, municipais e federais, além de aprofundar o estudo sobre as estratégias de cuidado e os impactos positivos de políticas institucionais voltadas ao bem-estar de coordenadores. Seria relevante, por exemplo, investigar como a implementação de programas de apoio emocional influenciaria o desempenho profissional desses sujeitos e como o fortalecimento da cultura institucional de cuidado pode reduzir índices de adoecimento mental no ambiente escolar.

Alguns fatores influenciaram a realização do estudo, contribuindo para a caracterização do estudo aqui apresentado. Entre as dificuldades para a realização, destaca-se a necessidade de adequação do tempo de coleta possível ao tempo necessário para obtenção da anuência para a realização do estudo nas instituições das redes municipal e federal. Como os prazos para a obtenção das autorizações levaria mais tempo do que o prazo possível para a conclusão do estudo, foi preciso

optar pela construção de uma amostra exclusivamente constituída por coordenadores da rede estadual de ensino.

Apesar de todos os esforços, não foi possível incluir instituições da rede privada, devido à resistência institucional e à burocracia envolvida nos trâmites de autorização. Em cidades de pequeno porte, onde a concorrência entre escolas é acirrada, houve relutância em expor as realidades internas.

Embora haja essas limitações, a receptividade dos coordenadores participantes foi extremamente positiva. Desde a apresentação da proposta, demonstraram interesse e disponibilidade; colaboraram de forma significativa para a coleta e a análise dos dados. As entrevistas revelaram momentos de reflexão profunda, nos quais os sujeitos puderam não apenas relatar suas vivências, mas ainda revisitar e ressignificar aspectos de sua prática profissional. Essa escuta atenta e sensível proporcionou legitimidade ao estudo e reforçou a importância de dar voz àqueles que, muitas vezes, são invisibilizados e ficam à margem no contexto escolar.

Portanto, os dados da pesquisa e a literatura recente dialogam de forma clara ao revelar que o bem-estar do coordenador pedagógico está diretamente ligado às condições objetivas de trabalho e ao reconhecimento institucional da complexidade e da centralidade de sua função nas escolas.

Por fim, não é pretensão deste trabalho esgotar o tema proposto, pois, ao concluir este ensaio, reforçamos a importância de sua divulgação para a comunidade educacional na expectativa de retornos. É fundamental que os coordenadores pedagógicos se reconheçam como parte essencial do sistema educacional e não mais como figuras periféricas. Que eles possam, a partir deste estudo, encontrar identificação, valorização e visibilidade. Que sejam, enfim, vistos, escutados e considerados nas suas necessidades, conquistas e desafios, como profissionais que cuidam, como sujeitos que merecem cuidado.

Pensando nisso, de que maneira a criação de programas institucionais de apoio à saúde mental pode impactar a permanência e a motivação dos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas? Como as relações interpessoais no ambiente escolar, especialmente com professores e gestores, influenciam a saúde mental dos coordenadores pedagógicos? Quais seriam os efeitos da inclusão de componentes voltados à saúde emocional e ao bem-estar na formação inicial e

continuada dos coordenadores pedagógicos? São justamente essas questões que têm o potencial de instigar e orientar futuras investigações. Como destaca Minayo (2022), a pesquisa científica é um processo contínuo e dinâmico, que jamais se encerra por completo. Ao responder a determinadas perguntas, outras novas emergem e impulsionam o conhecimento para adiante e mantêm viva a busca por compreensões mais amplas e aprofundadas sobre a realidade estudada.

REFERÊNCIAS

- Alves, D. G., & Benzoni, M. (2023). Voices of the absent: The agency of Nature and Future in climate deliberation. *PLOS Climate*.
- Amarante, P. (2015) *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Andrade, M. R. S., & Anjos, R. D. (2007). As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: Contribuições aos docentes. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (p. 4015-4025). Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Barreto, L. M. C. & Almeida, M. C. (2018) A saúde mental dos coordenadores pedagógicos: entre a função formadora e a sobrecarga de trabalho. *Revista Educação e Fronteiras*, 8(24), 210-225.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Bekiros, S., Jahanshahi, H., & Munoz-Pacheco, J. M. (2022). A new buffering theory of social support and psychological stress. *PLOS ONE*, 17(10), e0275364. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275364>
- Benzoni, P. E. (2019). O manejo do estresse como coadjuvante nas interações psicológicas: Proposta de um modelo de atenção. In P. E. Benzoni (Org.), *Práticas psicossociais em saúde mental: Da diversidade teórica ao encontro das atuações* (pp. 118-138). Sinopsys.
- Benzoni, P. E., & Paulino, R. C. (2021). A injustiça organizacional como estressora no ambiente de trabalho: Uma análise por gênero e faixa etária no setor terciário. *Trabalho (Em)Cena*, e021012, 1-24.
- Benzoni, P. E. (2023). *Controle do estresse em 8 encontros: Guia para profissionais com protocolo cognitivo para aplicação*. Sinopsys Editora.
- Benzoni, P. E., Gomes, J., & Meneghelli, S. B. (2020). Protocolo cognitivo de gerenciamento e controle do estresse ocupacional: Um estudo de caso. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social/UFTM*.
- Boff, L. (2002). *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. MEC/CONSED/UNDIME.

- Brasil. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)* (2022). Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)* (2023). Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP.
- Brasil. *Ministério da Saúde*. (2012) *Conselho Nacional de Saúde*. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2024). *Portaria MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024*. Ministério do Trabalho e Emprego.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.
- Brasil. *Ministério da Educação*. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Castiel, L. D. (2005) O estresse na pesquisa epidemiológica: o desgaste dos modelos de explicação coletiva do processo saúde-doença. *Physis: rev. Saúde coletiva*, rio de janeiro, v. 15(suplemento), p.103-120.
- Codo, W. (1999) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Cohen, S., Karmack, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Cordeiro, A. R. C. (2024). A síndrome de burnout na educação. *Revista Educar FCE* Edição 79
- De Rossi, V. L. S. (2006). Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político pedagógico. In.: VICENTINI et al, A. A. F. *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Gráfica FE.
- Dias, L. F., & Rocha, L. F. D. (2021). Relações entre parentalidade e funções executivas: Uma revisão sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*
- Estanislau, G., & Bressan, R. A. (Orgs.). (2014). *Saúde mental na escola*. Artmed.
- Foerschner, K. (2010). The History of Mental Illness: From 'Skull Drills' to 'Happy Pills'. *Inquiries Journal*, 2.
- Garcia-Silva, S., Silva, R. C., Borba, J. S., Rusevy, A. L. F., Félix, R. S. dos S., Costa, W. F. da, Almeida, L. K. P. dos S., Machado, R. C. V., & Borges, T. da S. (2025). *O mal-estar docente: percepções a partir de uma escola da periferia*

de Goiânia. DOXA: Revista Brasileira De Psicologia E Educação, 26(00), e025002. <https://doi.org/10.30715/doxa.v26i00.19752>

Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas.

GOLDSTEIN, D.S., & KOPIN, I.J. Evolution of concepts of stress. *Stress*, 10, 109–120. 2007. doi:org/10.1080/10253890701288935

Gonçalves, E., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730.

Grimaldi, S. (2021). *Bebês: a importância da educação escolar*. Appris.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática (5ª ed.)*. Alternativa.

Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, 10(esp.), 37-45.

Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, 17(72), 1-195.

Lück, H., Freitas, K. S. de, Girling, R. & Keith, S. (1998). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. DP&A.

Luzuriaga, L. (1963). *História da educação e da pedagogia*. Companhia Editora Nacional.

Martins, D. F., Trevisani, M. F., & Amorim, C. (2005). Burnout em psicólogos clínicos. In *Anais da XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Curitiba: (s.n.).

Minayo, M. C. S. (2022). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* 15. ed. São Paulo. Hucitec.

Moreira, M. D. & Mello Filho, J. de. (2020). Psicoimunologia hoje. in: Mello Filho, J. de. (org.). *Psicossomática hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.119-51.

Neves, L. M. W. (1995). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Ed. Universitária.

Oliveira, D. A.; Souza, D. B. & Sgarbi, I. (2020). *Trabalho docente e saúde mental: desafios contemporâneos*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e213869.

- Organização Mundial da Saúde. (OMS). (2022) *Relatório mundial sobre saúde mental: transformando saúde mental para todos*. Genebra: OMS.
- Paro, V. H. (2002). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Schermerhorn, J. R. Jr (2006). *Comportamento organizacional* (9ª ed.). LTC.
- Silveira, D. P., & Vieira, A. L. S. (2005). Reflexões sobre a ética do cuidado em saúde: Desafios para a atenção psicossocial no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(1).
- Silveira, R. da S., Silva, L. G. de, Nardi, H. C. & Rodrigues, L. (Orgs.). (2020). *Psicologia e relações raciais: um percurso em construção* [recurso eletrônico]. Florianópolis: ABRAPSO.
- Slavich, G. M. (2020). Social safety theory: A biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 265–295
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2011). *A divisão do trabalho educativo* (Tradução de F. Morás). Vozes.
- Vasconcellos, C. dos S. (2011). O coordenador pedagógico na escola. *Jornal do Professor*, 50. MEC.
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=53&idCategoria=8>
- Vianna, C. P. (2013). *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente*. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré. p. 159-180.
- WHO – World Health Organization. (2021). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. Geneva: WHO.

Apêndice I – Roteiro de Entrevista - Coordenadores

I - Caracterização do respondente

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Nome da Instituição onde trabalha:
4. Gênero: Masculino () Feminino () Prefiro não mencionar ()
5. Nível escolar que atua:
() Ensino Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
6. Tempo de atuação como coordenador pedagógico: _____ anos

II- Saberes pessoais e saberes provenientes da formação escolar anterior

a. Para poder conhecer um pouco de sua história até você assumir o cargo de coordenador(a), eu gostaria que você contasse um pouco sobre sua formação acadêmica e os conhecimentos adquiridos antes e durante a faculdade que te ajudaram a chegar ao cargo de coordenador pedagógico.

III- Saberes provenientes da formação em serviço, programas e materiais didáticos usados no trabalho

- a. Você recebeu alguma formação em serviço que contribuiu para se tornar coordenador? Se sim, qual ou quais?
- b. Que estratégias você utilizou no passado e ainda utiliza para se manter apto para o cargo de coordenador pedagógico?

IV- Saberes provenientes da própria experiência

- a. As experiências provenientes de seu trabalho em sala de aula contribuem para seu aperfeiçoamento enquanto coordenador pedagógico? Se sim, de que maneira?
- b. As experiências provenientes de seu trabalho como coordenador contribuem para seu aperfeiçoamento enquanto profissional? Se sim, de que maneira?
- c. As experiências provenientes de seu trabalho com os professores contribuem para seu aperfeiçoamento enquanto profissional? Se sim, de que maneira?
- d. Você faz uso de algum “espaço” de troca de conhecimentos e experiências com outros coordenadores pedagógicos de outras escolas? Se sim, qual? Esta troca contribui com seu aperfeiçoamento profissional? E o aperfeiçoamento pessoal também?

V- Experiências relacionadas ao contexto de trabalho

- a. Como você descreveria o ambiente de trabalho e as demandas para a coordenação pedagógica em sua escola?
- b. Quais são os principais desafios que um coordenador pedagógico enfrenta?
- c. Você já se sentiu sobrecarregado(a) ou estressado(a) devido às demandas do trabalho como coordenador pedagógico? (Opções de resposta: Sim / Não)
- d. Você já experimentou algum impacto negativo em sua saúde mental devido às demandas do trabalho?
 - d.1. Se sim, que tipo de demandas afetaram negativamente sua saúde mental? Como lidou com elas?
 - d.2. Se não, a que atribui não ter experimentado algum impacto negativo?
- e. Como você lida com o estresse e as cobranças do ambiente de trabalho? Existe alguma estratégia de autocuidado que você adota? Se sim, qual ou quais?

Apoio e recursos

- a. Você acredita que existem recursos adequados disponíveis aos coordenadores pedagógicos para lidar com questões relacionadas à saúde mental em sua escola? (Opções de resposta: Sim / Não)
- b. Que tipo de apoio e recursos estão disponíveis aos coordenadores pedagógicos para lidarem com questões relacionadas à saúde mental em sua escola?
- c. Você acredita que os recursos disponíveis são suficientes para atender às necessidades dos coordenadores pedagógicos em relação à saúde mental?
- d. Que estratégias você usa para lidar com o estresse vivido no ambiente de trabalho?

- e. Que estratégias você usa para cuidar de sua saúde mental ao lidar com os problemas advindos do trabalho?
- f. Em sua opinião, o coordenador pedagógico recebe o apoio necessário de colegas, gestores ou outras pessoas para cuidar da sua saúde mental? (Opções de resposta: Sim / Não)

Impacto no desempenho profissional e no contexto de trabalho

- a. Em sua opinião, a saúde mental de um coordenador pedagógico afeta a capacidade dele de realizar tarefas de forma eficaz? (Opções de resposta: Sim / Não)
- b. Como você acha que a saúde mental afeta o desempenho de um coordenador pedagógico? Se sim, pode dar algum exemplo?
- c. Em sua opinião, a saúde mental de um coordenador pedagógico pode impactar na qualidade de ensino e no ambiente escolar como um todo?

Sugestões e recomendações

- a. Se houvesse uma mudança ou melhoria que poderia ser feita para apoiar a saúde mental dos coordenadores pedagógicos, qual seria ela?
- b. Com base em sua experiência, que medidas ou implantação de políticas nas escolas você sugeriria para promover a saúde mental de coordenadores pedagógicos?
- c. Existem iniciativas ou práticas que você considera eficazes para promover o bem-estar e a saúde mental de coordenadores pedagógicos? Se sim, quais?

Encerramento

- a. Tem alguma coisa que não perguntamos e que gostaria de comentar?
- b. Agradecimento pela participação na entrevista.
- c. Oportunidade para o entrevistado adicionar comentários finais ou fazer perguntas adicionais.
- d. Retomar que as informações receberão tratamento confidencial dos dados e possíveis seguimentos. Investigar se deseja ter retorno com os resultados do estudo e qual forma de contato para obter os resultados.

ANEXOS

Anexo 1 – IPEEB (Fonte: Benzoni, 2023)

**Controle do
estresse em
8 encontros**

Paulo Eduardo Benzoni



Inventário de Percepção de Estresse e Estressores de Benzoni (IPEEB)

Este inventário tem o objetivo de avaliar o que pode estar lhe estressando em sua vida. Para isso, apresentamos uma lista de situações e problemas que normalmente geram estresse.

Pedimos que você avalie cada afirmativa a seguir, indicando o quanto o problema descrito na afirmativa tem acontecido em sua vida nos seis meses anteriores, bem como o quanto você tem conseguido resolver o problema.

Dê uma nota de 0 a 4, sendo:

0 - Não está acontecendo.

1 - Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.

2 - Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.

3 - Tem acontecido e está sendo difícil resolver.

4 - Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.

Avalie cada área da vida separadamente, conforme são apresentadas no inventário:

Afirmativa	Não está acontecendo.	Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.	Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.	Tem acontecido e está sendo difícil resolver.	Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.
	0	1	2	3	4
Pensando em sua vida FAMILIAR, responda: <i>(Considere os seis meses anteriores)</i>					
1 Meu relacionamento com meus familiares está complicado.	0	1	2	3	4
2 De modo geral, o relacionamento entre as pessoas da minha família é complicado.	0	1	2	3	4
3 Têm acontecido muitas mudanças na minha vida familiar.	0	1	2	3	4
4 Há muitos conflitos e muitas brigas na minha família, o que gera discussões.	0	1	2	3	4
5 Tenho tido muita coisa da família para fazer e resolver.	0	1	2	3	4

Controle do estresse em 8 encontros

Paulo Eduardo Benzoni



Afirmativa	Não está acontecendo.	Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.	Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.	Tem acontecido e está sendo difícil resolver.	Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.
	0	1	2	3	4
Pensando em sua vida FINANCEIRA, responda: <i>(Considere os seis meses anteriores)</i>					
6 Em minha família, estão ocorrendo problemas financeiros.	0	1	2	3	4
7 Está muito difícil conseguir pagar minhas contas mensais.	0	1	2	3	4
8 Meu rendimento financeiro está muito oscilante.	0	1	2	3	4
9 Minha vida financeira está desorganizada.	0	1	2	3	4
10 Não estou conseguindo pagar todas as minhas contas.	0	1	2	3	4
11 Meu dinheiro não está sendo suficiente.	0	1	2	3	4
12 Tenho muita vontade de comprar algumas coisas básicas, mas não estou conseguindo.	0	1	2	3	4

Controle do estresse em 8 encontros

Paulo Eduardo Benzoni



Afirmativa	Não está acontecendo.	Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.	Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.	Tem acontecido e está sendo difícil resolver.	Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.
	0	1	2	3	4
Pensando em seu TRABALHO, responda: (Considere os seis meses anteriores)					
13 Em meu trabalho, as cobranças estão muito fortes.	0	1	2	3	4
14 Em meu trabalho, estão ocorrendo injustiças.	0	1	2	3	4
15 Em meu trabalho, o ambiente está pesado.	0	1	2	3	4
16 Meu trabalho tem me atribuído responsabilidades demais.	0	1	2	3	4
17 Está havendo um clima de competição muito ruim no meu trabalho.	0	1	2	3	4
18 Não tenho tido condições adequadas para executar meu trabalho.	0	1	2	3	4
19 No meu trabalho, tenho que dar conta de tudo, não posso deixar nada para trás.	0	1	2	3	4
20 Meu trabalho está muito rotineiro, sem novidades.	0	1	2	3	4
21 O relacionamento com meus chefes está difícil.	0	1	2	3	4
22 O relacionamento com meus colegas está complicado.	0	1	2	3	4
23 Observo um desânimo geral nas pessoas com quem trabalho.	0	1	2	3	4
24 Meus horários no trabalho estão muito desorganizados.	0	1	2	3	4

Controle do estresse em 8 encontros

Paulo Eduardo Benzoni



Afirmativa	Não está acontecendo.	Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.	Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.	Tem acontecido e está sendo difícil resolver.	Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.
	0	1	2	3	4
Pensando em sua SAÚDE, responda: <i>(Considere os seis meses anteriores)</i>					
25 Ando preocupado com minha saúde.	0	1	2	3	4
26 Eu durmo, mas não consigo descansar.	0	1	2	3	4
27 Minha saúde tem me preocupado.	0	1	2	3	4
28 Meu sono não está sendo suficiente.	0	1	2	3	4
29 Sinto dores que me incomodam.	0	1	2	3	4
30 Tenho me sentido muito cansado.	0	1	2	3	4
31 Tenho tido problemas com meu sono, não durmo a noite toda.	0	1	2	3	4
32 Tenho um problema de saúde que tem me incomodado muito.	0	1	2	3	4
Pensando em sua vida SOCIAL, responda: <i>(Considere os seis meses anteriores)</i>					
33 Meu relacionamento com os amigos está ruim.	0	1	2	3	4
34 Não tenho tido amigos para conversar.	0	1	2	3	4
35 Não tenho tido vida social.	0	1	2	3	4

**Controle do
estresse em
8 encontros**

Paulo Eduardo Benzoni



Afirmativa	Não está acontecendo.	Tem acontecido, mas consigo resolver com facilidade.	Tem acontecido, é um pouco difícil, mas estou conseguindo resolver.	Tem acontecido e está sendo difícil resolver.	Tem acontecido e não estou conseguindo resolver.
	0	1	2	3	4
Agora, pensando em como você se avalia, responda: <i>(Considere os seis meses anteriores)</i>					
36 Fico remoendo os problemas o tempo todo.	0	1	2	3	4
37 Irrito-me com muita facilidade.	0	1	2	3	4
38 Minha vida pessoal está muito desorganizada.	0	1	2	3	4
39 Na minha vida, tenho que dar conta de tudo, não posso deixar nada para trás.	0	1	2	3	4
40 Não tenho tido paciência para as coisas da vida.	0	1	2	3	4
41 Sinto-me sempre ansioso.	0	1	2	3	4
42 Tenho me preocupado muito com algumas coisas relativas ao futuro.	0	1	2	3	4