

**MICHELE SERAFIM DOS SANTOS**

**O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA  
PANDEMIA DA COVID 19: AS PRÁTICAS E DESAFIOS COMO  
ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR**



**CAMPO GRANDE - MS**

**2023**

**MICHELE SERAFIM DOS SANTOS**

**O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA  
PANDEMIA DA COVID 19: AS PRÁTICAS E DESAFIOS COMO  
ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Área de concentração:** Educação. **Linha de Pesquisa:** Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. **Orientadora:** prof.<sup>a</sup> Dra. Flavinês Rebolo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Católica Dom Bosco  
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237b Santos, Michele Serafim dos

O bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na  
pandemia da COVID-19: as práticas e desafios como  
articulador, formador e transformador/ Michele Serafim  
dos Santos sob orientação da Profa. Dra. Flavinês  
Rebolo.-- Campo Grande, MS: 2023.

167 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 129- 140

1. Coordenador pedagógico. 2. Dimensões do trabalho.  
3. Práticas pedagógicas. 4. Desafios. 5. Bem-estar  
I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: 371.104

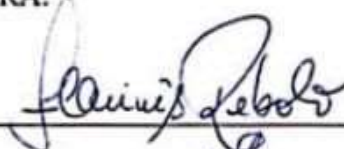
**O BEM-ESTAR/ MAL-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA  
PANDEMIA DA COVID 19: AS PRÁTICAS E DESAFIOS COMO  
ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR**

**MICHELE SERAFIM DOS SANTOS**

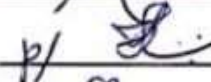
**Área de concentração: Educação**

**BANCA EXAMINADORA:**

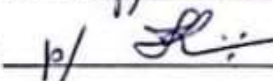
Prof. Dr. Flavinês Rebolo (PPGEUCDB) Orientadora



Prof. Dr. Silvane Aparecida de Freitas (UEMS) Examinadora Externa

p/ 

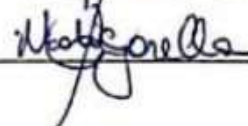
Prof. Dr. Maria Ogécia Drigo (UNISO) Examinadora Externa

p/ 

Prof. Dr. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Prof. Dr. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



**CAMPO GRANDE, 27 FEVEREIRO DE 2023**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB**

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria da Conceição Serafim dos Santos (*in memoriam*). A tudo que a senhora representou: sua persistência, sua simplicidade, sua dignidade, sua garra, sua força, seu amor, sua alegria infinita e a luz de seu sorriso que infelizmente se apagou. Amo-te eternamente.

Ao meu pai, Antônio Lobo dos Santos, pois tudo que consegui só foi possível porque me ensinou a agir com respeito e honestidade. Agradeço pela compreensão com minha ausência.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Católica Dom Bosco, que proporcionou meu aprendizado;

À Capes, que me concedeu uma bolsa durante a realização deste doutorado, fato este que muito contribuiu para a viabilização desta tese. Portanto, deixo aqui expresso meu agradecimento;

À minha orientadora, professora doutora Flavinês Rebolo, pela orientação, disponibilidade e amizade. A sua alegria, escuta sensível, confiança e amor pelo que faz me deram forças para seguir;

Aos professores do PPGE, em especial às professoras da linha Práticas de Pesquisa e sua Relação com a Formação Docente: Dra. Ruth Pavan, Dra. Maria Cristina Lima Paniago e Dra. Marta Brestolin, por todos os ensinamentos transmitidos e pelas contribuições ao meu processo de aprendizado;

Ao coordenador do curso de Pós-Graduação, Dr. José Licínio Bakes, e ao vice coordenador, por incentivarem, apoiarem os alunos e acreditarem nos futuros pesquisadores;

À secretária do PPGE, Luciana, pela colaboração, carinho e disponibilidade constantes. Gratidão eterna ao seu telefonema para que eu não desistisse da inscrição quando contei que havia perdido minha mãe e você questionou o que ela diria se eu desistisse.

Às coordenadoras pedagógicas das escolas que colaboraram com muito profissionalismo e contribuíram diretamente na elaboração/realização da minha pesquisa;

Ao meu esposo, Júnior Bortoletto, e às minhas filhas, Bianca, Beatriz e Taís, pelos momentos de apoio, alicerce, motivação e colaboração;

À minha neta Olívia pela alegria que despertou;

Aos meus familiares, pela confiança que sempre depositaram em mim; pelos momentos que não estivemos juntos e souberam entender;

Aos colegas de doutorado e do grupo de pesquisa do PPGE/UCDB, pelo convívio durante estes anos;

Aos queridos amigos que o doutorado me deu: Juliana, Tuany, Paola e Henrique, pessoas muito especiais, com quem tive a honra de conviver durante e depois das aulas na pós-graduação. Agradeço pelos maravilhosos momentos de estudos e descontração;

Aos amigos da CFOR/SED/MS, especialmente Alessandra Ferreira Becker Daher e Daniel Amorin pelas contribuições e apoio ao meu sonho de cursar o doutorado;

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida, neste momento especial.

*Para não ter medo  
Que este tempo vai passar  
Não se desespere, nem pare de sonhar  
Nunca se entregue  
Nasça sempre com as manhãs  
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar  
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá  
Nós podemos tudo, nós podemos mais  
Vamos lá fazer o que será  
(Gonzaguinha)*

## RESUMO

A pesquisa com temática sobre “As dimensões do trabalho e o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico” foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, vinculada à linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem/CNPQ). O problema versa sobre o trabalho do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo como questionamento principal se os coordenadores exercem ações de articulação, transformação e formação em seu cotidiano na unidade escolar. Para orientar essa investigação, a problemática descrita foi impulsionada pelas seguintes questões: Quais os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar? Quais as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função: articulador, formador e transformador? Essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos? Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e discutir os desafios enfrentados para exercerem suas funções na escola; 2. Identificar e compreender as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função do coordenador pedagógico: articulador, formador e transformador; 3. Analisar se essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos. A pesquisa de natureza qualitativa teve como participantes os coordenadores pedagógicos que atuaram em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Jardim-MS no ano de 2021. A coleta de dados aconteceu em dois momentos: no primeiro, foi aplicado um questionário, criado no aplicativo do Google Forms e enviado por meio de link para o WhatsApp dos coordenadores e, no segundo momento, houve a realização de entrevistas semiestruturadas, respeitando as medidas de biossegurança, gravadas por meio de videochamadas pelo aplicativo Google Meet. As análises foram realizadas, também, em dois momentos. Inicialmente, para a análise dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, que permitiu identificar o perfil profissional e compreender as ações exercidas relacionando-as às três dimensões de sua atuação. A seguir, as entrevistas foram transcritas, categorizadas, articuladas e interpretadas, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que permitiu analisar se as práticas e os desafios vividos pelos coordenadores pedagógicos promovem o seu bem-estar/mal-estar. Os resultados evidenciaram que os coordenadores pedagógicos exercem funções diversificadas, interagem com toda a comunidade escolar e são capazes de contribuir para o sucesso da equipe. Os resultados ainda apontaram que devido ao desvio de função, falta de território próprio de atuação no ambiente escolar, ausências de formação continuada, rotina de trabalho burocratizada, imposição de projetos da Secretaria de Educação e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos, a realização do trabalho pedagógico fica prejudicada, deixando de atender demandas como planejamentos coletivos, formações para professores e ações que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Dimensões do trabalho. Práticas. Desafios. Bem-estar.



## ABSTRACT

The research with the theme “The dimensions of work and the well-being/ discomfort of the pedagogical coordinator” was carried out in the Postgraduate Program in Education at Dom Bosco Catholic University, linked to the research line “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” and to the “Grupo de Estudos e Pesquisa Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBem/CNPQ)”. The concern here is about the pedagogical coordinator’s work at the educational state system of Mato Grosso do Sul, having as main questioning if the coordinators carry out actions of articulation, transformation and formation in their daily life in the school unit. To guide this investigation, the problem described was driven by the following questions: What are the challenges faced by pedagogical coordinators in everyday school life? What are the developed practices in relation to the three dimensions of the function: articulator, trainer and transformer? Do these practices contribute to the well-being/discomfort of pedagogical coordinators? This research has the main goal of analyzing the practices carried out, the challenges faced and the well-being/discomfort of pedagogical coordinators in contemporary schools and was unfolded in the following specific objectives: 1. Identify and discuss the challenges the pedagogical coordinators face when performing their duties at school; 2. Identify and understand the practices they have developed in relation to the three dimensions of the pedagogical coordinator’s role: articulator, trainer and transformer; 3. Analyze whether these practices contribute to the well-being/discomfort of pedagogical coordinators. The qualitative research had as participants the pedagogical coordinators from three state schools who work in the city of Jardim in the state of Mato Grosso do Sul in the year 2021. Data collection took place in two stages: in the first, a questionnaire was applied, created in the Google Forms application and sent through a link to the coordinators' WhatsApp, and, in the second moment, semi-structured interviews were carried out, respecting biosecurity measures, recorded through Google Meet app video calls. The analyzes were also carried out in two moments. At first, to analyze the questionnaires, descriptive statistics were used, which made it possible to identify the professional profile and to understand the actions carried out by relating them to the three dimensions of their performance. Next, the interviews were transcribed, categorized, articulated and interpreted, using the content analysis technique (Bardin, 1977), which allowed analyzing whether the practices and challenges experienced by the pedagogical coordinators promote their well-being/discomfort. The results showed that pedagogical coordinators perform diverse functions, interact with the entire school community and are able to contribute to the success of the team. The results also pointed out that due to the deviation of function, lack of proper territory of action in the school environment, absences of continued education, bureaucratized work routine, imposition of projects of the Department of Education and the fragility of procedures for the accomplishment of collective works, the performance of pedagogical work is impaired, failing to meet demands such as collective planning, teacher training and actions that strengthen the teaching and learning process of students.

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Work dimensions. Practices. Challenges. Well-being

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AJA</b>	Avanço do Jovem na Aprendizagem
<b>APC</b>	Atividade Pedagógica Complementar
<b>ANEEs</b>	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
<b>ART.</b>	Artigo
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEP</b>	Conselho de Ética em Pesquisa
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CFOR</b>	Coordenadoria de Formação
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>COORD.</b>	Coordenadoras
<b>CP</b>	Coordenador Pedagógico
<b>CPs</b>	Coordenadores Pedagógicos
<b>CRE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>CTD</b>	Catálogo de Teses e Dissertações
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUND.</b>	Fundamental
<b>IBCT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PI</b>	Piauí
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PR</b>	Paraná
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>REE</b>	Rede Estadual De Ensino
<b>RJ</b>	Rio De Janeiro
<b>RS</b>	Rio Grande Do Sul

<b>SED</b>	Secretaria Estadual De Educação
<b>Secadi</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SGDE</b>	Sistema de Gestão de Documentos Eletrônicos
<b>SP</b>	São Paulo
<b>STE</b>	Sala de Tecnologia Educacional
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre E Esclarecido
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio do Janeiro
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
<b>UNIJUÍ</b>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UTP</b>	Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras .....	26
GRÁFICO 2 – Quantidade de produção por instituição .....	27
GRÁFICO 3 – Temática das teses .....	28
GRÁFICO 4 – Palavras-chave .....	32
GRÁFICO 5 – Frequência de palavras nas entrevistas.....	98

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Nuvem de palavras com palavras-chave das teses analisadas.....	32
FIGURA 2 – Mapa da localização do município de Jardim – MS.....	39
FIGURA 3 – Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação em MS .....	40
FIGURA 4 – Intersecção entre dimensões de articulador/formador/transformador.....	67
FIGURA 5 – Nuvem de palavras das entrevistas analisadas.....	97

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Teses selecionadas para análise.....	24
QUADRO 2 – Visão geral dos procedimentos.....	35
QUADRO 3 – Escolas por tipo de atendimento em etapa/modalidade.....	42
QUADRO 4 – Questionários.....	46
QUADRO 5 – Questões da entrevista semiestruturada.....	51
QUADRO 6 – Características das coordenadoras pedagógicas respondentes ao questionário	89
QUADRO 7 – Apresentação das respostas no questionário.....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL, DE 2009 A 2019</b> .....	22
1.1 - Apresentação das teses selecionadas .....	24
1.2 - Regiões e instituições das teses analisadas .....	26
1.3 - Temática das pesquisas .....	27
1.4 - Nuvem de palavras: palavras-chave das produções encontradas.....	32
<b>CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	34
2.1 – Percurso metodológico – uma abordagem qualitativa .....	36
2.2 – Descrição do ambiente – campo empírico .....	38
2.3 – Participantes da pesquisa .....	43
2.4 – Instrumentos utilizados .....	45
2.4.1 – Questionário.....	46
2.4.2 – Entrevista.....	59
<b>CAPÍTULO III – UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS</b> .....	54
3.1 – Quem são os coordenadores pedagógicos nas escolas brasileiras? .....	56
3.2 – A trajetória da função de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul .....	61
<b>CAPÍTULO IV – O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO AO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR</b> .....	66
4.1 – O trabalho e os desafios do coordenador pedagógico .....	68
4.2 – O coordenador pedagógico como articulador .....	72
4.3 - O coordenador pedagógico como formador .....	75
4.4 – O coordenador pedagógico como transformador .....	79
4.5 – O Bem-estar/Mal-estar do coordenador pedagógico .....	80
4.5.1 – A atividade laboral: o trabalho e suas tarefas .....	81
4.5.2 – As relações interpessoais: o trabalho e suas relações .....	83
4.5.3 – As condições sociais e econômicas .....	84
4.5.4 – As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar .....	85
<b>CAPÍTULO V – UM MERGULHO NAS FUNÇÕES E DESAFIOS DAS COORDENADORAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS</b> .....	87
5.1 – Perfil profissional, atuação e rotina das coordenadoras participantes da pesquisa	87
5.2 – Entrevistas: apresentação dos resultados e análises .....	96
5.2.1 – Nuvem de Palavras e gráfico produzido a partir das entrevistas.....	97

5.3 – Contextualização do ambiente de trabalho.....	99
5.4 – Refletindo sobre as percepções de satisfação e insatisfação com o trabalho das coordenadoras pedagógicas.....	101
5.4.1 – A satisfação na função de Articulador .....	102
5.4.2 – A insatisfação na função de Articulador .....	110
5.4.3 – A insatisfação na função de Formador .....	115
5.4.4 – A satisfação na função de Transformador .....	120
5.4.5 – A insatisfação na função de Transformador .....	121
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>8. APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	141
Apêndice B – Questionário .....	143
Apêndice C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada .....	146
Apêndice D – Quadro: As insatisfações como articuladoras .....	147
Apêndice E – Quadro: As insatisfações como formadoras .....	151
Apêndice F – Quadro: As insatisfações como transformadoras .....	153
Apêndice G – Quadro: As satisfações como articuladoras .....	154
Apêndice H – Quadro: As satisfações como transformadoras .....	160
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>162</b>
Anexo A - Carta de solicitação de autorização de pesquisa.....	162
Anexo B - Carta com autorização de pesquisa: SED/MS.....	163
Anexo C - Autorização da pesquisa na escola estadual 1.....	164
Anexo D - Autorização da pesquisa na escola estadual 2.....	165
Anexo E - Autorização da pesquisa na escola estadual 3.....	166



## INTRODUÇÃO

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um  
sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas,  
que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros  
(Manoel de Barros)*

Venho para o doutorado em busca de respostas para minhas inquietações, pois não aceito ser apenas uma coordenadora que abre portas, que liga o computador, que olha o relógio, que chega para trabalhar às 13 horas, que vai lá fora, que aponta lápis, que ouve o sino etc. etc.

Início esta pesquisa afirmando “o gostar” de atuar na coordenação pedagógica e na área de formação de professores, com a confiança de que encontrei o que realmente amo fazer, portanto, procuro destacar que sua importância também deve ser considerada a partir do encantamento pelo que faço e estudo.

Assim, busco respostas para compreender melhor o trabalho do coordenador pedagógico, de modo que seja possível implementar melhorias em sua atuação. Sobre meu trabalho como pesquisadora, destaco que “não consiste apenas em conhecer”, mas aprofundar e refletir “esse conhecimento e fazer o possível para repensar os problemas, tendo em conta a possibilidade de desenvolver alguma reflexão nova” (IANNI, apud BITTAR, 2011, p. 422).

O coordenador pedagógico é um profissional que exerce múltiplas tarefas e enfrenta desafios diversos, pois suas ações perpassam toda a comunidade escolar, tendo que coordenar as demandas de professores, alunos, gestão, famílias e sistema de ensino. Para compreender sua rotina profissional e seu bem-estar/mal-estar, apresento o tema desenvolvido: “As dimensões do trabalho e o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico”.

Enfatizo três inquietações que deram origem a esta pesquisa:

A primeira surgiu quando me tornei coordenadora pedagógica pela primeira vez. Desde então, penso na (des)construção de minha trajetória profissional, pois a licenciatura, as especializações e o mestrado em linguagem não me deram conhecimentos suficientes para

exercer, com domínio, a nova função; pelo contrário, senti muitas vezes que, em minha função, a cada dia era mais uma superação. O fato de ter atuado como coordenadora pedagógica e formadora de coordenadores foi a motivação pessoal, pois Hume (2004, p. 36) afirma que “todas as nossas ideias, ou percepções mais tênues, são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vívidas”. Nesse sentido, “o hábito é, assim, o grande guia da vida humana. É só esse princípio que torna nossa experiência útil para nós” (HUME, 2004, p. 77).

A segunda inquietação aponta para a relevância do coordenador no cotidiano escolar, o fato de que lhe são exigidas inúmeras funções e a importância de seu processo formativo, além do seu papel como formador de professores e mediador do processo pedagógico.

A terceira inquietação advém dos resultados obtidos na revisão de literatura, pois não foram localizados, nas plataformas exploradas, estudos sobre o bem-estar do coordenador pedagógico que atua em escolas da educação básica. Nesse movimento, em busca de respostas para os desafios vividos, busco contribuir para que estes profissionais exerçam seu trabalho atendendo às demandas e se fortaleçam como articuladores, formadores e transformadores.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade em pesquisar um público singular, com vistas a compreender especificidades de seu trabalho, suas contribuições para o funcionamento das escolas, sua formação, sua interação com a comunidade escolar e o seu bem-estar. O problema aqui abordado versa sobre o trabalho do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo como questionamento principal se os coordenadores exercem ações de articulação, transformação e formação em seu cotidiano na unidade escolar. Para orientar essa investigação, a problemática descrita foi impulsionada pelas seguintes questões: Quais os desafios enfrentados no cotidiano escolar? Quais as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função: articulador, formador e transformador? Essas práticas contribuem para seu bem-estar/mal-estar?

Visando responder aos questionamentos acima, os objetivos ficaram assim delineados:

- Objetivo geral: analisar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea.

Isso se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos para exercerem suas funções na escola;
- Identificar e compreender as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função do coordenador pedagógico: articulador, formador e transformador;
- Analisar se essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.

Esta pesquisa, compreendida no campo da Educação, teve a configuração de uma abordagem qualitativa, na qual, segundo Câmara (2013, p. 181), “deve haver maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produto. Os pesquisadores procuram verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”. A autora afirma que

[...] os dados qualitativos são: descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações (CÂMARA, 2013, p. 181).

Nesse processo, a análise esteve comprometida com as informações coletadas em três escolas de Jardim-MS, em consonância aos seguintes autores: Placco, Almeida e Souza (2011, 2015, 2017, 2021), Imbernón (2011), Oliveira (2013), Garcia (2009), Tezani (2011), Nóvoa (1992), Tardif (2013), Ilha e Hypólito (2014), Jesus (2007), Rebolo (2012), entre outros, com apoio de legislações e documentos disponíveis. Para tanto, destacamos que a coleta de dados se iniciou após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e, em seguida, os participantes da pesquisa<sup>1</sup> assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A).

Foram aplicados dois instrumentos para a coleta de dados: 1) aplicação de questionário (apêndice B) criado no aplicativo Google Forms e enviado por meio de link para o WhatsApp das coordenadoras. Para analisar as respostas, utilizou-se a Estatística Descritiva, que segundo Ferreira (2005, p. 8), “tem como objetivo a organização e descrição de dados” coletados, o que permitiu delinear o perfil profissional dos participantes da pesquisa, identificar e compreender a atuação do coordenador pedagógico, suas práticas e desafios vividos, relacionando-os às três dimensões de sua atuação: articulador, formador e transformador; e 2) realização de entrevistas semiestruturadas (apêndice C) por meio de videochamadas pelo aplicativo Google Meet, respeitando-se as medidas de biossegurança decorrentes da pandemia de Covid-19. As entrevistas foram transcritas, categorizadas e articuladas com o campo teórico, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 95), “prevê três fases

---

<sup>1</sup> A Resolução CNS n. 466, de 2012, substituiu o termo “sujeito de pesquisa” (previsto na Resolução CNS n. 196, de 1996) por “participante da pesquisa”. Contudo, o termo antigo é ainda frequentemente encontrado nos termos de consentimento. Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS n. 466 deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE. As orientações são encontradas no link: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/PLATAFORMA\\_BRASIL\\_MANUAIS/3\\_-\\_Guia\\_de\\_Perfis.PDF](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/PLATAFORMA_BRASIL_MANUAIS/3_-_Guia_de_Perfis.PDF).

fundamentais: I) pré-análise, II) exploração do material e III) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. As entrevistas permitiram identificar a possibilidade de bem-estar e/ou mal-estar nos participantes. Após a coleta e tratamento dos dados, efetivou-se a análise, esclarecendo os objetivos da pesquisa.

O processo de investigação e os resultados obtidos são apresentados nesta tese em 5 capítulos:

No capítulo I, *Revisão de literatura – estudos realizados sobre o coordenador pedagógico no Brasil, de 2009 a 2019*, que apresenta os resultados da revisão bibliográfica realizada com o objetivo de mapear e analisar as produções científicas sobre o tema no Brasil. Os textos analisados são teses localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES). Para acessá-los, utilizou-se a ferramenta eletrônica de busca com as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”, tendo como filtro o recorte temporal de 2009 a 2019, pois já existem revisões bibliográficas sobre esses descritores realizadas em anos anteriores. Foram localizadas 255 teses, das quais foram selecionadas 24 para análise dos resumos – somente aquelas que tinham como foco a atuação do coordenador pedagógico nas etapas do ensino fundamental e médio da educação básica. As análises apontam que a maior parte desses textos enfatiza o processo formativo.

Quanto à temática “bem-estar dos coordenadores pedagógicos”, conclui-se, a partir da revisão de literatura, que o ineditismo desta tese se deve basicamente ao fato de não terem sido encontradas pesquisas publicadas nas plataformas de teses exploradas, assinalando para um campo propício a pesquisas que investiguem o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico. No que se refere aos aspectos de originalidade, a tese aborda o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico no cotidiano pandêmico, analisa e relaciona dimensões do trabalho do coordenador como articulador, formador e transformador com as dimensões do bem-estar.

Dentre as teses analisadas, duas foram utilizadas no referencial teórico com maior ênfase: a de Venas (2013), a qual contextualiza aspectos sociopolíticos, legais e históricos sobre o coordenador pedagógico e apresenta o percurso histórico da função desde os anos de 1950 até 2011; e a de Oliveira (2015), que aborda o coordenador pedagógico sob a perspectiva das relações de interação e construção de vínculos afetivos com os diversos segmentos da comunidade escolar.

No capítulo II, apresento o *Percurso metodológico*, descrevendo o campo empírico – as três escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) de Jardim-MS, os participantes da pesquisa

(coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e médio, no ano de 2021), os instrumentos utilizados na coleta de dados (questionários e entrevistas) e como estes foram tratados e analisados.

No capítulo III, *Um panorama histórico sobre o coordenador pedagógico nas escolas brasileiras*, apresento uma linha do tempo sobre a história da função de coordenador no Brasil e em Mato Grosso do Sul, revisitando a legislação que incide sobre este profissional no estado, destacando como ocorre o processo seletivo para exercer essa função nas escolas da REE.

O capítulo IV, de título *O trabalho do coordenador pedagógico: das dimensões de atuação ao bem-estar/mal-estar*, abordo a importância e os desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam em suas práticas segundo as três dimensões (PLACCO e ALMEIDA, 2018), como formadores, articuladores e transformadores, além de discorrer sobre a temática do bem-estar/mal-estar docente.

No capítulo V, *Um mergulho nas funções e desafios das coordenadoras: análise e discussão dos questionários e entrevistas*, busco esclarecer a possibilidade de bem-estar e/ou mal-estar na rotina de trabalho do coordenador pedagógico, analisando as práticas e desafios vivenciados por meio da descrição e análise dos dados coletados nos questionários, utilizando a estatística descritiva em consonância com o referencial teórico sobre as dimensões de atuação do trabalho do coordenador pedagógico e seu bem-estar/mal-estar. Os dados das entrevistas foram analisados segundo o referencial teórico citado para identificar se o trabalho e seus componentes são avaliados de forma positiva ou negativa, verificando a possibilidade de existência de bem-estar/mal-estar no trabalho realizado, após exercerem suas atividades e suas interações como articuladores, formadores e transformadores, considerando as satisfações e as insatisfações perante as práticas no cotidiano escolar. Um gráfico e uma nuvem de palavras também foram produzidos a partir das verbalizações, com a finalidade de verificar as principais palavras mencionadas pelos participantes entrevistados.

Nas *Considerações finais* apresento as reflexões e considerações sobre a temática pesquisada. Os resultados da pesquisa evidenciam que os coordenadores pedagógicos são capazes de contribuir para o sucesso da equipe e sentem satisfação com os relacionamentos interpessoais no cotidiano escolar. Porém, verificamos a insatisfação relacionada à carga-horária excessiva, à falta de incentivo salarial e ao excesso de funções, visto que realizam atividades que não são de sua competência por não ter quem as executem. Os resultados ainda apontaram rotina de trabalho burocratizada, problemas de infraestrutura e falta de formações continuadas específicas para contribuir com sua atuação.

## CAPÍTULO I

### O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL, DE 2009 A 2019

*Escrever nem uma coisa  
Nem outra  
A fim de dizer todas  
Ou, pelo menos, nenhuma.  
Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes  
(Manoel de Barros)*

Neste capítulo, apresentamos a revisão de literatura com os resultados de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, estruturada com o objetivo de analisar os estudos publicados nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES) – somente aqueles com foco na atuação do coordenador pedagógico nas etapas do ensino fundamental e médio da educação básica. Identificamos as regiões e instituições em que essas pesquisas foram realizadas, bem como os aspectos específicos relacionados ao trabalho do coordenador pedagógico na educação básica e o seu bem-estar.

Segundo Morosini (2015), estado de conhecimento consiste em “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 101).

A revisão de literatura nos permitiu compreender a necessidade de pesquisar as práticas do coordenador pedagógico no cotidiano escolar e seu bem-estar/mal-estar. Assim, iniciamos essa investigação realizando uma viagem no tempo, mapeando as teses publicadas no período entre 2009 e 2019. Justifica-se essa delimitação temporal por já termos identificado três revisões de literatura de anos anteriores. Com busca realizada para as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”, no período de maio a julho de 2020, foram localizadas 255 teses nos dois bancos de dados citados.

Após definir a categoria de análise com o foco no trabalho deste profissional na instituição escolar de ensino fundamental e médio de escolas da educação básica, selecionamos 24 para análise (15 da BDTD/Ibict e 9 do CTD/CAPES). Cabe destacar que também buscamos

por “bem-estar do coordenador pedagógico”, mas não foi localizada nenhuma tese nas plataformas pesquisadas.

A maioria desses estudos faz referência à identidade do coordenador, ao contexto histórico e legal no qual se desenvolve essa função e à formação e à sua importância no cotidiano escolar como mediador dos processos formativos dos professores. Segundo Souza & Placco (2017, p. 13), trata-se “de um profissional que desempenha múltiplas atividades, que assume múltiplos papéis, que enfrenta desafios diversos, tendo de responder às demandas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino”. No entanto, ainda não há pesquisas que abordem questões relacionadas ao seu bem-estar.

Ao se estruturar um capítulo com o estado do conhecimento sobre essa temática, pretendemos evidenciar um campo de pesquisa a ser explorado em estudos posteriores, pois segundo Francelino (2021, p. 30) “o estado do conhecimento, deve ser a primeira tarefa de um pesquisador com o desafio de proporcionar o ineditismo de um trabalho”, além de contribuir para que os próprios coordenadores, uma vez tendo contato com este trabalho, pensem sobre o seu papel e busquem práticas que favoreçam o fortalecimento do desempenho de suas funções, visando a seu bem-estar.

O atual cenário das escolas brasileiras fez surgir em alguns estados, como em Mato Grosso do Sul, o papel do professor que assume a função de coordenador, o que requer uma formação continuada para que ele possa, então, contribuir de maneira efetiva nas demandas que sua função exige. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que “um dos programas prioritários (...) é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2001, p. 80).

Para contemplar os objetivos e a problematização levantados nesta pesquisa, este capítulo divide-se nos seguintes subtítulos: “Apresentação das teses selecionadas”, em que as produções acadêmicas selecionadas para análise são estruturadas em tabelas, ressaltando a quantidade de estudos; “Da análise quantitativa – foco nas regiões e instituições”, em que se busca evidenciar, em gráficos, em quais regiões e instituições encontram-se estas teses; “Temáticas das pesquisas”, no qual se realizou uma classificação por categorias de acordo com as temáticas abordadas; e “Nuvem de palavras: palavras-chave das produções encontradas”, apresentando as palavras-chave mais utilizadas.

### 1.1 - Apresentação das teses selecionadas

Em relação ao banco de dados do CTD/CAPES, foram encontradas 44 teses com as palavras-chave “coordenador pedagógico” e 50 com “coordenação pedagógica”. Selecionamos um total de nove trabalhos – somente os que abordavam o coordenador pedagógico na educação básica (conforme o Quadro 1, p. 24).

Na BDTD/Ibict, para as palavras-chave “coordenador pedagógico” encontramos 124 teses e, para “coordenação pedagógica”, 37. Cabe destacar que, desse total, 4 já haviam sido encontradas e catalogadas no CTD/CAPES e, por isso, não foram consideradas aqui. Assim, houve a escolha de 15 teses para compor o *corpus* de análise.

Portanto, temos um total de 24 teses, somando 9 teses do banco de dados do CTD/CAPES e 15 teses do banco de teses da BDTD/Ibict, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Teses selecionadas para análise

<b>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior - CTD/CAPES</b>		
<b>N.</b>	<b>ANO/INSTITUIÇÃO</b>	<b>AUTOR/TÍTULO</b>
1	2015 PUC/RJ	OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. <i>Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.</i>
2	2012 PUC/RJ	LEITE, Vania Finholdt Angelo. <i>A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro.</i>
3	2014 UFPI	TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. <i>O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico.</i>
4	2013 UFBA	VENAS, Ronaldo Figueiredo. <i>Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.</i>
5	2013 MACKENZIE	FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. <i>O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho.</i>
6	2019 PUC/SP	SILVA, Jeanny Meiry Sombra. <i>Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.</i>
7	2014 PUC/RS	FERRI, Marícia da Silva. <i>Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina.</i>
8	2017 UFMS	OSHIRO, Katyuscia. <i>Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande - MS.</i>
9	2016 UNESP	FERNANDES, Maria José da Silva. <i>A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista (1996-2007).</i>



<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – IBICT</b>		
<b>N.</b>	<b>ANO/INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO/AUTOR</b>
10	2009 USP	DOMINGUES, Isaneide. <i>O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola.</i>
11	2010 USP	CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. <i>A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates.</i>
12	2012 UFSCAR	PAULA, Adelgício Ribeiro de. <i>Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?</i>
13	2013 UERJ	ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. <i>A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?</i>
14	2013 PUC/SP	CARLOS, Rinalda Bezerra. <i>Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT.</i>
15	2014 USP	HORTA, Patrícia Rossi Torralba. <i>Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I.</i>
16	2015 UNESP	SILVA, Valeria Andrade. <i>Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades.</i>
17	2016 UNESP	SILVA, Michele Lidiane da. <i>O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador.</i>
18	2017 UTP/PR	BUCZENKO, Gerson Luiz. <i>Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental.</i>
19	2017 PUC/SP	PEREIRA, Rodnei. <i>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</i>
20	2017 PUC/SP	SOUZA, Jesus Lopes de. <i>O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.</i>
21	2018 UFBA	SOUZA, Denise Silva de. <i>Nós na rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais.</i>
22	2012 UFSCAR	LAURINDO, Tânia Regina. <i>Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado.</i>
23	2019 UNESP	MOSQUINI, Juliane do Nascimento. <i>A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.</i>
24	2018 UNIJUÍ/RS	SCHORN, Solange Castro. <i>Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.</i>

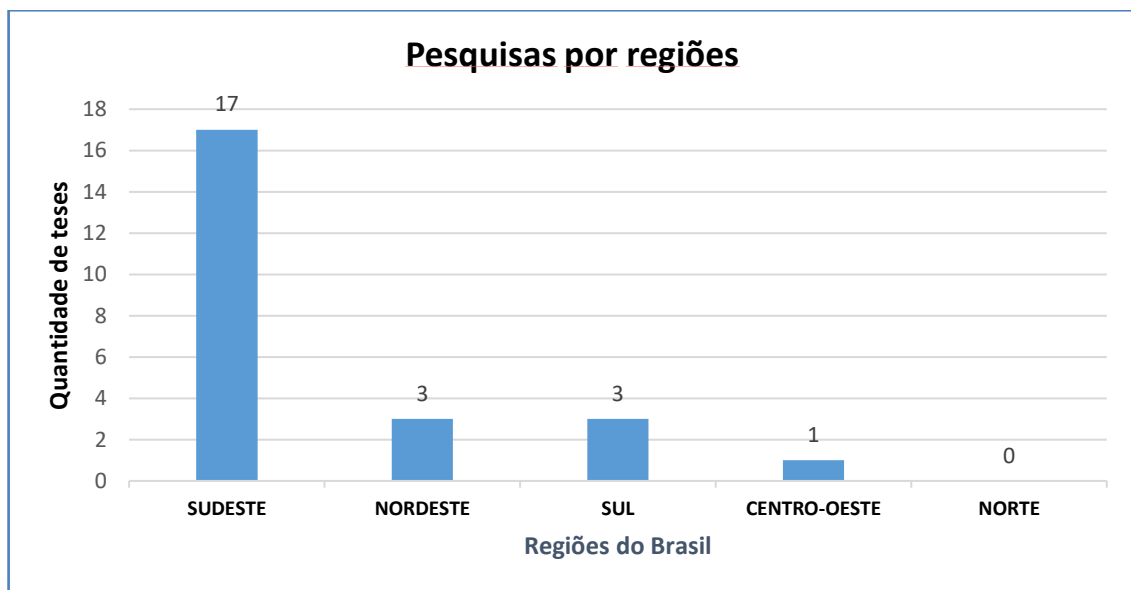
Fonte: Elaborado pela autora.

## 1.2 - Regiões e instituições das teses analisadas

Morosini e Fernandes (2014) afirmam que “faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155).

A partir da análise dos resumos das 24 teses selecionadas, observamos que, na última década, as produções foram desenvolvidas em maior número na região sudeste, como se observa no gráfico 1. Nas regiões sul e nordeste foram três teses em cada uma. No centro-oeste, uma. Não encontramos produções da região norte, o que sugere ser um campo propício a exploração em pesquisas futuras.

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras

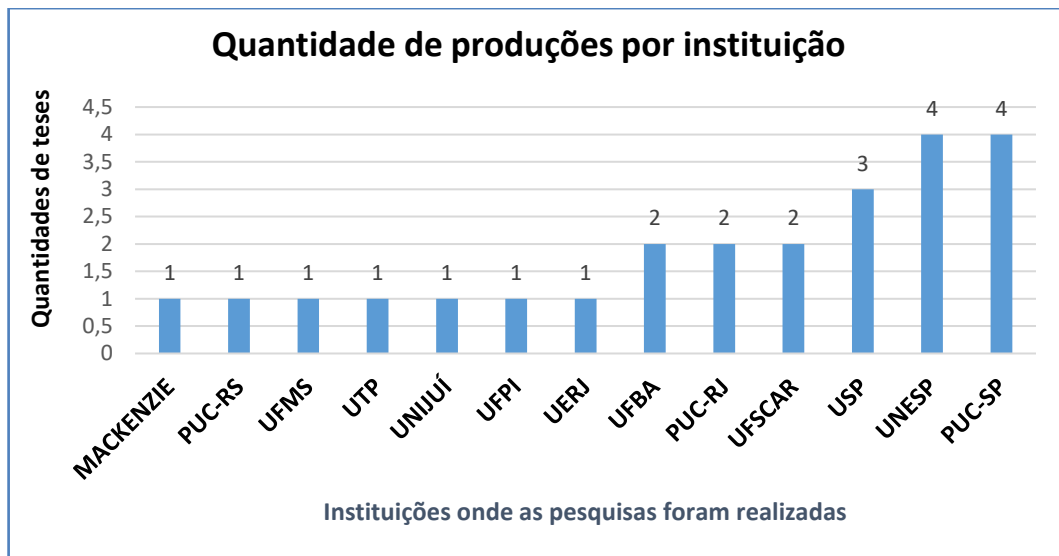


Fonte: Elaborado pela autora.

O maior número de teses provém do Sudeste, com destaque para quatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, quatro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP e três da Universidade de São Paulo - USP, conforme o Gráfico 2. Observa-se ainda que 14 (58,3%) foram produzidas e/ou publicadas no estado de São Paulo, sendo algumas da mesma instituição e tendo o mesmo orientador.

No Centro-oeste foi encontrada somente uma tese, publicada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, que trata da especificidade de coordenação pedagógica para escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS.

Gráfico 2 - Quantidade de produções por instituição



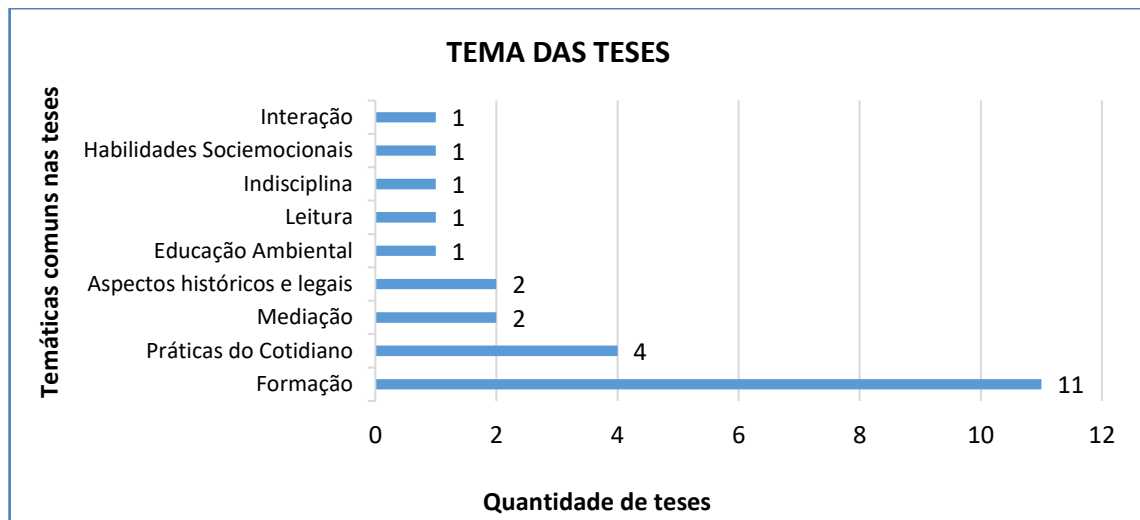
Fonte: elaborado pela autora.

### 1.3 - Temática das pesquisas

Para o agrupamento por temas foi realizada a leitura dos resumos, com ênfase nos objetivos, nas metodologias e justificativas, considerando oito temáticas comuns: 1) “formação” do coordenador pedagógico, aprimorando sua função de maneira individual ou coletiva e enquanto formador de professores; 2) “leitura”, que aborda o papel da coordenação no processo de ensino de leitura no primeiro ano do ensino fundamental; 3) “indisciplina”, que reflete sobre os conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico; 4) “educação ambiental”, em que se descreve o trabalho pedagógico do coordenador na educação ambiental em escolas localizadas no campo, inseridas em áreas de proteção; 5) “relações de interação”, abordando o trabalho do coordenador pedagógico sob a perspectiva das relações de interação com os professores; 6) “aspectos históricos e legais”, categorizada em duas teses que contextualizam aspectos sociopolíticos, históricos e legais sobre o coordenador pedagógico no Brasil e as reformas educacionais no estado de São Paulo, assim como seus impactos sobre os professores e a coordenação pedagógica; 7) “mediação”, presente em duas teses que abordaram o trabalho do coordenador pedagógico mediando formações docentes e discentes em seu trabalho desenvolvido na escola; e 8) “prática do cotidiano”, temática sobre a qual encontramos teses que investigam os papéis exigidos ao coordenador em sua prática diária.

Este tópico divide-se em duas partes: na primeira apresentamos um gráfico construído a partir da divisão das oito temáticas; na segunda, o agrupamento e a análise das 24 teses.

Gráfico 3 – Temáticas das teses



Fonte: Elaborado pela autora.

A temática mais discutida foi a formação de coordenadores, com ênfase na formação nas funções de coordenador pedagógico e de formador de professores. Foram categorizadas onze teses: Horta (2014), em *Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I*, analisou a maneira como professoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de identificar práticas do bom professor na sua prática profissional; De Souza (2017), na pesquisa *O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico*, abordou a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores, enfatizando, principalmente, o conhecimento didático-pedagógico no contexto escolar. O estudo parte do pressuposto de que a didática e as práticas pedagógicas são fatores decisivos para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem significativo dos alunos e o reconhecimento da importância da atuação do coordenador pedagógico como articulador e formador para que esse processo se viabilize; Pereira (2017), em sua tese *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva*, a partir de uma pesquisa-formação, teve como objetivo construir e executar, coletivamente, uma proposta de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes pertencentes a uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo; Souza (2018), em *Nós na rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais*, apresentou o objetivo de compreender tensões, desafios e potenciais da formação continuada na perspectiva

de coordenadoras pedagógicas do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador; Ferreira (2013), com a pesquisa *O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho*, procurou compreender as contribuições da política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho de coordenadores pedagógicos e dos professores; a tese de Silva (2019), *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*, buscou identificar quais estratégias de formação docente foram utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos semanais na escola e analisou as concepções de formação que norteiam suas ações; Oshiro (2017), em *Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande - MS*, destacou a especificidade da coordenação pedagógica para esse modelo de escola, tendo como espaço de pesquisa uma instituição municipal. A pesquisadora observou a ação formadora dos coordenadores frente aos professores, atores principais da ação de ensinar e aprender, e defendeu a necessidade de formação permanente como trabalho articulado e promovido pelo coordenador pedagógico durante o horário de trabalho; Domingues (2009), em *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola*, tomou como objeto de investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espços de formação contínua do professor na escola e apresentou como objetivo investigar como se organizava e se implementava essa formação desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar; Carlos (2013), na tese *Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT*, relatou que o Projeto Sala de Gestores não prepara o coordenador pedagógico para dirigir a formação continuada nas escolas e realizou estudos sobre formação continuada em sentido geral; Campos (2010), na pesquisa *A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates*, promoveu uma análise sobre os coordenadores pedagógicos, considerando que a formação inicial no curso de Pedagogia e dois anos de experiência na docência seriam pré-requisitos suficientes para o desempenho dessa função; e, por fim, a tese de Silva (2015), com o título *Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades*, teve como objetivo central desenvolver uma reflexão crítica sobre as práticas desse profissional.

Sobre as práticas do cotidiano, encontramos quatro teses: a de Paula (2012), *Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?*, que propôs investigar os papéis exigidos do professor coordenador na implantação do Programa São Paulo Faz Escola, por meio da Proposta Curricular do Estado de

São Paulo da Secretaria Estadual de Educação; a de Araújo (2013), *A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?*, em que a pesquisadora analisou os períodos em que a Rede estava orientada pela Multieducação, pelo Ciclo de Formação no Ensino Fundamental e pelas transformações curriculares propostas a partir de 2009, quando se iniciou uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação; a de Laurindo (2012), *Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado*, que analisou a prática efetiva da autora como coordenadora pedagógica de uma escola pertencente a um sistema de ensino apostilado; e a de Silva (2016), *O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do professor coordenador*, cujo objetivo era apresentar uma análise do trabalho realizado pelo professor coordenador de uma escola pública do Estado de São Paulo por meio da análise linguística de sessões de Autoconfrontação Simples.

Duas teses foram selecionadas com a temática mediação: a de Mosquini (2019), *A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*, na qual se delimita o objetivo de analisar a mediação do coordenador pedagógico, construída no processo de formação continuada, mediante a constituição de um grupo de estudos com professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de matemática; e a de Texeira (2014), *O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*, que teve como gênese a necessidade formativa de compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em escolas públicas da rede estadual na cidade de Teresina-PI, com o objetivo geral de compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo.

Sobre os aspectos históricos e legais, categorizamos duas teses: a de Venas (2013), *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*, a qual contextualizou os aspectos citados no título e apresentou o percurso histórico da coordenação pedagógica desde os anos de 1950 até 2011, enfatizando características do estado da Bahia; e a de Fernandes (2016), *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista (1996-2007)*, um estudo tanto documental quanto empírico sobre as reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e a coordenação pedagógica.

Abordando a educação ambiental, há a pesquisa de Buczenko (2017), *Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental*, cujo objeto de estudo foi o trabalho pedagógico

relacionado à educação ambiental. Destacamos que o sujeito da pesquisa foi o coordenador pedagógico das escolas municipais localizadas no campo, inseridas em Áreas de Proteção Ambiental (APAs) de manancial na região metropolitana de Curitiba.

Sobre a leitura, apresentamos *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro* (LEITE, 2012), que relata a interação da coordenadora com as professoras, enfatizando o processo de recontextualização da política oficial de Língua Portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal da cidade.

Na temática indisciplina, há a tese de Ferri (2014), *Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina*, cujo principal objetivo é refletir sobre os conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico, principalmente no que se refere à indisciplina escolar.

A pesquisa de Schorn (2019), de título *Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional*, refere-se ao estudo da afetividade e do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação, compreendidas como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma mais adequada os fenômenos emocionais e funções mentais superiores de base teórica histórico-cultural. Em busca de respostas às interrogações em torno da questão socioemocional que aparecem na escola, o pesquisador apresentou subsídios para o resgate da afetividade nas mediações de formações docente e discente, compreendendo que ela não se restringe apenas às relações do cotidiano, mas precisa ser um exercício disciplinado, sistemático, ligado às atividades escolares nos mais diversos campos, do conhecimento e das relações humanas.

Por fim, sobre as relações de interação, trazemos a tese de Oliveira (2015), *Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares*. O objetivo foi compreender de que forma o coordenador pedagógico efetua a “intervenção política” no cotidiano escolar. A pesquisa aborda inquietações desse profissional sob a perspectiva das relações de interação com os professores, afirmando que ele visa construir vínculos afetivos com os diversos segmentos da comunidade escolar de forma a “harmonizar” e “conciliar” as demandas pessoais e afetivas, pois lida com os anseios dos professores, dos pais, dos alunos e da direção para construir um ambiente colaborativo para a consecução das metas de desempenho.

#### 1.4 - Nuvem de palavras: palavras-chave das produções encontradas

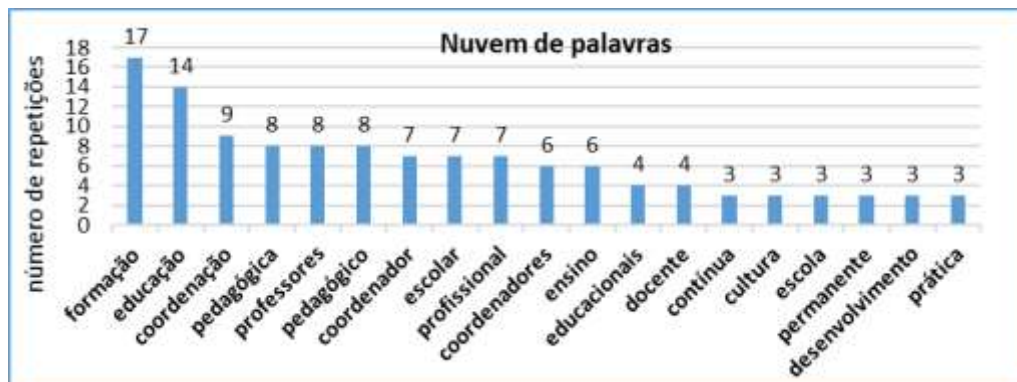
Figura 1 – Nuvem de palavras com as palavras-chave das teses analisadas



Fonte: elaborada pela autora.

A nuvem foi construída por meio de um aplicativo *on-line*<sup>2</sup> e foram utilizadas todas as palavras-chave dos textos analisados, totalizando 232 expressões. Mediante o exposto, observamos maior incidência dos seguintes termos: formação, educação, coordenação, pedagógica, coordenador, professores, escolar, profissional, coordenadores, ensino, docente, educacionais e contínua. Ressaltamos que a ênfase na palavra “formação” aponta para um maior número de pesquisas voltadas para esse tema. Não houve ênfase e incidência de palavras relacionadas ao bem-estar do coordenador pedagógico, como felicidade e satisfação, mas ressaltamos que as palavras emoção e afetividade aparecem uma vez e que, para a produção do gráfico, foram utilizadas aquelas que atingiram no mínimo três repetições, como demonstrado no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Palavras-chave dos resumos



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>2</sup> [www.wordcloud.com](http://www.wordcloud.com): ferramenta *on-line* de criação de nuvem de palavras.



A busca eletrônica dos textos abrangeu o período de 2009 a 2019, a partir das palavras-chave “coordenador pedagógico”, “coordenação pedagógica” e “bem-estar do coordenador” e resultou na localização de 255 teses, das quais foram selecionadas 24, que tinham como foco o trabalho do coordenador na educação básica (ensino fundamental e médio). Essas 24 teses foram analisadas e categorizadas quanto as regiões e as instituições de ensino superior onde foram desenvolvidas, constatando-se que a maioria das pesquisas foi desenvolvida na região sudeste, sendo a UNESP e a PUC-SP as instituições com maior número de trabalhos.

Assim, com exceção da tese de Buczenko (2017), que expõe questões específicas da educação ambiental em escola do campo, as demais foram utilizadas para embasar teoricamente esta pesquisa, pois convergem com esse estudo sobre o cotidiano do coordenador pedagógico, abordando a formação, mediação, práticas, interação e aspectos legais com abordagens diferenciadas, colaborando teoricamente para a análise dos objetivos aqui propostos.

A partir das análises desenvolvidas, constatamos que não há registro de teses que enfoquem o bem-estar do coordenador pedagógico frente a seu trabalho com os professores, a partir do que destacamos a importância de pesquisar sobre essa temática, pois isso contribui tanto para a melhoria da qualidade de vida no trabalho quanto do próprio trabalho desenvolvido. Desse modo, esta pesquisa torna-se pioneira por apresentar o bem-estar/mal-estar no trabalho do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador em contexto pandêmico.

## CAPÍTULO II

### PERCURSO METODOLÓGICO

*Que a importância de uma coisa não se mede com  
fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.  
Que a importância de uma coisa há que ser medida  
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*  
(Manoel de Barros)

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico, explicando as etapas da investigação, a partir da qual buscamos compreender as práticas e os desafios vividos pelos coordenadores pedagógicos segundo as dimensões de articuladores, transformadores e formadores, identificando se essas práticas contribuem para o seu bem-estar/mal-estar nas escolas da educação básica.

Para tanto, destacamos Martins (2016), ao afirmar que “a pesquisa é uma atividade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento” (MARTINS, 2016, p. 176).

Assim, ao desenvolver esta pesquisa, buscamos responder ao seguinte questionamento: Os coordenadores nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul exercem ações de articulação, transformação e formação em seu cotidiano na unidade escolar? Para complementar essa investigação, foram definidas as seguintes problematizações: Quais os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar? Quais práticas desenvolvidas estão relacionadas às três dimensões da função: articulador, formador e transformador? Essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na escola contemporânea?

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, traçamos o percurso com o objetivo geral de analisar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea, o que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar e discutir os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos para exercerem suas funções na escola; identificar e compreender as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da sua função; analisar se essas práticas contribuem para o seu bem-estar/mal-estar na função de coordenador pedagógico.

Quadro 2: Visão geral dos procedimentos

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Análise dos dados</b>
Identificar e compreender as práticas relacionadas às três dimensões da função do coordenador pedagógico: articulador, formador e transformador.	Entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas da REE do município de Jardim-MS.	Análise de conteúdo de acordo com Bardin.
	Questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos das escolas da REE do município de Jardim-MS.	Análise conforme método da estatística descritiva.
Identificar e discutir os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos para exercerem suas funções na escola.	Entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas da REE do município de Jardim-MS.	Análise de conteúdo de acordo com Bardin.
Analisar se essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.	Entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas da REE do município de Jardim-MS.	Análise de conteúdo de acordo com Bardin.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para responder à pergunta-problema desta pesquisa, encontramos um ponto de tensão, pois, como ir à campo, ir para as escolas, entrevistar coordenadores no momento pandêmico que atravessamos em 2020 e 2021?

“O estado de Mato Grosso do Sul publicou o Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, suspendendo as aulas na rede estadual de ensino, e o no dia seguinte um novo, o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020, para complementar o do dia anterior” (UNTEM, 2021, p.45). Diante de tantas mudanças, isso foi um tanto desafiador: escolas fechadas e distanciamentos normatizados pelos protocolos de biossegurança, entre outras medidas para conter o contágio, nos fizeram reorganizar e reestruturar o projeto de pesquisa inicial, já que existia o desafio de realizar pesquisa com coleta de dados utilizando instrumentos como questionário e entrevista em plena pandemia de Covid-19<sup>3</sup>, com distanciamento social rigoroso como medida de prevenção ao contágio do coronavírus. Esse desafio foi contornado com o uso

<sup>3</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus (segunda principal causa de resfriado comum, que até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum). Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

das tecnologias, pois inúmeros recursos, como aplicativos de conversas, e-mail, ligações telefônicas, videochamadas e questionários on-line fizeram com que a distância fosse minimizada.

No entanto, destacamos que a receptividade, o compromisso e o respeito também foram importantes, pois os coordenadores pedagógicos participantes e os diretores cooperaram e colaboraram para o sucesso da coleta de dados por meios de diversificados instrumentos.

Discutir um problema de pesquisa, para Laville & Dionne (1999, p. 100), é observar o ambiente investigado, de forma atenta e crítica, para ver se nele não se percebe “uma situação que cause problema, situação que a pesquisa permitiria compreender e eventualmente modificar”. Segundo Costa, Lima e Pereira (2016),

A discussão de um problema de pesquisa é de fundamental importância, já que, dele, desprender-se-á um conjunto de exigências que vão desde a necessidade de revisar um determinado tipo de literatura, passando pela elaboração de um determinado conjunto de objetivos e terminando por delinear o método pelo qual dependerá a construção, coleta, o tratamento, a análise, a discussão etc., desses dados e achados de uma pesquisa (COSTA, LIMA & PEREIRA, 2016).

A discussão do problema de pesquisa, segundo apresentado, é uma das condições da construção do conhecimento científico, pois o “conhecimento é intencional e por isso é uma construção, se constrói a partir de uma pergunta/questão explicitável” (COSTA, LIMA & PEREIRA, 2016, p. 62).

Para Sanfelice (2005, p. 87), o que garante o êxito da pesquisa é a riqueza cultural do pesquisador, pois ela tem por distintivo e original a criação do novo e a substituição do velho. Nesse sentido, toda busca científica necessita de um rígido embasamento epistemológico, com clara explicação do pesquisador.

Corroboramos o pensamento de Freire e Shor (2013, p. 126), de que “conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais”, uma vez que, quando internalizamos o conhecimento, estamos nos apropriando da palavra do outro. Para tanto, descreveremos o percurso utilizado para esclarecer a trajetória metodológica realizada nesse estudo.

## **2.1 - Percurso metodológico - uma abordagem qualitativa**

Esta pesquisa foi delineada e realizada obedecendo ao cronograma previamente aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa da UCDB. Para Gaskell, (2002, p. 68-70), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário,

explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão (...). O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista”. Para Minayo, a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Portanto, ao se referir a esse tipo de pesquisa, nos dizeres de Gaskell (2002), é preciso levar em consideração a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma “descrição detalhada” de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (GASKELL, 2002, p. 65).

Segundo esse autor, o objetivo da entrevista qualitativa “é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”, pois pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos e ainda “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65).

A coleta de dados foi organizada em duas etapas: aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada. O objetivo da primeira foi investigar e coletar subsídios para a análise e, para tanto, foi aplicado questionário (apêndice B), a fim de delinear o perfil profissional dos participantes e investigar a atuação e a rotina do coordenador pedagógico em seu cotidiano dentro de uma escola pública de educação básica regular, compreendendo as ações exercidas e relacionando-as às três dimensões de sua atuação. A segunda etapa, de entrevistas (apêndice C), teve o intuito de analisar se as práticas e os desafios vividos pelos coordenadores pedagógicos promovem o seu bem-estar/mal-estar.

Esclarecemos que o termo de autorização de realização desta pesquisa foi solicitado por carta assinada pelo coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB e pela orientadora deste estudo (Anexo A), enviada em anexo ao projeto de pesquisa para o e-mail da Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR/SED), setor responsável pela aprovação das

pesquisas realizadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino/REE, a qual consentiu na realização da pesquisa.

Assim que a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) autorizou a realização, a apresentação foi realizada aos diretores e diretores-adjuntos, em reunião previamente agendada, seguindo rigorosamente os protocolos de biossegurança vigentes, em que foi explanado o projeto de pesquisa e se entregou a carta com autorização (Anexo B).

Como medida de segurança e para evitar o contato físico, devido à pandemia, as respostas com o aceite dos diretores e os dados dos coordenadores (nome completo e número de telefone) foram retirados de forma impressa, com data previamente agendada, cumprindo as normas de biossegurança.

A etapa de apresentação aos coordenadores foi realizada via aplicativo de conversa WhatsApp, já que o trabalho presencial estava suspenso. Segundo Lombardi (2021, p. 27), a pandemia fez crescer o número de pesquisas com procedimentos realizados em ambientes virtuais; este caso não foi diferente.

É importante ressaltar que as etapas de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de aplicação dos questionários e realização das entrevistas foram realizados após aprovação do CEP - Conselho de Ética e Pesquisa.

## **2.2 - Descrição do ambiente – campo empírico<sup>4</sup>**

O município de Jardim está localizado na região centro-oeste do Brasil, no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul (Figura 2), com população de 26.238 (2020) e área de 2.202 km<sup>2</sup>. Fundada em 1946, seus primeiros moradores foram operários que construíram a rodovia que liga o Brasil à fronteira com o Paraguai, a qual permitiu ao município tornar-se uma cidade-polo e ter uma posição geográfica privilegiada. Juntamente a Guia Lopes da Laguna, Bonito e Bodoquena, integra o complexo turístico do Parque Nacional da Serra da Bodoquena.

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <https://www.guiadoturista.net/america-do-sul/brasil/mato-grosso-do-sul/jardim-2>.

Figura 2 - Mapa da localização do município de Jardim - MS



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jardim,\\_Mato\\_Grosso\\_do\\_Sul](https://en.wikipedia.org/wiki/Jardim,_Mato_Grosso_do_Sul)

Além disso, Jardim também possui um grande potencial no segmento do turismo histórico-cultural, pois detém vários monumentos relacionados à Retirada da Laguna, um dos episódios da Guerra do Paraguai.

A SED/MS, com sede em Campo Grande, está organizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), localizadas em municípios-polo (figura 2), as quais têm como atribuição orientar e supervisionar as escolas da Rede Estadual de Ensino dos municípios sob sua jurisdição, oferecendo suporte administrativo, técnico e pedagógico para a viabilização das políticas educacionais.

Dentre as 11 coordenadorias, optamos pelas escolas jurisdicionadas à CRE 7, uma vez que os coordenadores pedagógicos participantes atendiam a etapas de ensino diferenciadas (ensino fundamental e ensino médio), assumiram a função de formas distintas e também por eu ter sido coordenadora pedagógica no município (no período que as aulas presenciais estavam suspensas devido à pandemia, no ano de 2020) e estar como formadora no curso implementado aos coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas estaduais e municipais no ano de 2019.

A REE/MS é composta por 441 escolas – 361 no interior do estado e 80 na capital. No entanto, esta pesquisa foi realizada em três (todas) escolas da Educação Básica do município de Jardim-MS, envolvendo coordenadores pedagógicos que atuavam em 2021.

Figura 3 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Manual-do-Diretor-V07.pdf>.

Para melhor entendimento do contexto em que trabalham os coordenadores pedagógicos participantes, apresentaremos a seguir a descrição das escolas<sup>5</sup> que compõem nosso ambiente de pesquisa.

**Escola 1:** Escola Estadual Cel. Juvêncio, localizada na Av. Duque de Caxias, 160, Centro, telefone (67) 3251-1299, e-mail: [eeej@sed.ms.gov.br](mailto:eeej@sed.ms.gov.br). O nome se deve a uma homenagem ao Tenente Coronel Juvêncio Manoel Cabral de Menezes, que chefiou a Comissão de Engenheiros desde Uberaba até a sua morte, na cidade de Jardim, onde participou da Guerra da Tríplice Aliança. A escola foi criada pelo Projeto de Lei n. 8-E, de 26 de maio de 1948, com sede na Fazenda Jardim, pertencente à época ao município de Bela Vista/MT. Apesar de estar na área central da cidade, ela recebe estudantes de diferentes localidades, como: bairros, cidade vizinha, distritos e zona rural, atendendo a um total de 650 estudantes. Está estruturalmente composta de 1 quadra coberta, 1 pátio coberto com palco, 11 salas de aula, 2 salas de recursos multifuncionais, 1 sala de apoio pedagógico, 1 sala de jogos, 1 laboratório científico de biologia, 1 sala de leitura, 3 depósitos, sendo 1 anexo à cozinha, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de tecnologia, 1 sala de arte, 1 sala de recursos midiáticos, 1 cozinha e 18 banheiros, dos quais 16 são destinados aos alunos, sendo 8 femininos, 8 masculinos e 2 para estudantes ANEEs - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais,

<sup>5</sup> As descrições das escolas foram baseadas nos dados disponíveis no Portal de Sistemas da SED/MS. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>.



além de 2 destinados a professores e funcionários. A escola está funcionando com um total de 17 turmas, sendo 9 no matutino, com ensino fundamental e médio (8º e 9º anos; 1º ao 3º ano), e 8 no vespertino, com turmas do 5º ao 9º ano. A escola conta com 1 diretora, 1 coordenadora, 1 estagiário do Vale Universidade, 1 secretário, 2 assistentes de secretaria, duas merendeiras, 3 agentes de limpeza, 1 agente de portaria, 1 técnico da sala de tecnologia e 51 professores.

**Escola 2:** Escola Estadual Cel. Pedro José Rufino, localizada à Rua Antônio Pinto Pereira nº 570, Vila Angélica I, telefone (67) 3251-1925, e-mail: eecpjr@sed.ms.gov.br. Criada pelo Decreto Governamental n. 757, publicado do Diário Oficial n. 17194, de 20/10/1976, atende a estudantes de diversos bairros da cidade e da zona rural. A atribuição do nome foi em agradecimento ao deputado Ruben Figueiró, que lutou por sua construção e criação, por isso tem o nome de seu tio-avô, herói da Guerra do Paraguai. A escola possui 1 diretor e 1 diretor-adjunto, 4 coordenadores pedagógicos e 2 coordenadores dos cursos técnicos, 1 secretário escolar, 6 assistentes de atividades educacionais, 9 agentes de limpeza, 1 técnica de biblioteca, 2 agentes de recepção e portaria, 1 agente de inspeção de alunos e 3 agentes de merenda. O corpo docente é formado por 74 professores, sendo 20 efetivos e 54 convocados. A instituição funciona nos três turnos, atendendo ao ensino fundamental, médio, Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA, de ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA, de ensino médio, além de cursos técnicos em Informática, Informática para Internet e Agronegócio. Em relação ao espaço físico, são 14 salas de aula, 1 biblioteca escolar, 1 sala de tecnologias educacionais (STE), 1 laboratório e 1 sala de vídeo, 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, banheiro acessível, 2 banheiros para professoras e dois para estudantes.

**Escola 3:** Escola Estadual Antonio Pinto Pereira, localizada na rua Fábio Martins Barbosa, nº 110, Bairro Jardim Itapê, telefones: (67) 3251-2046 e (67) 3251-2989, e-mail: eeapp@sed.ms.gov.br. O ato de criação se deu com o Decreto n. 965, de 3 de abril de 1981, e tem seu nome em homenagem a um dos primeiros professores da região, um exemplo de dedicação à educação. A clientela pertence aos bairros adjacentes e de estudantes residentes na zona rural que utilizam o transporte escolar, além de alunos do sistema de educação prisional. A escola funciona nos três turnos e oferece ensino fundamental I e II, além de ensino médio de tempo integral. A instituição conta com 17 funcionários administrativos e 1 estagiária do Vale Universidade. Compõem o corpo docente 40 professores e 4 coordenadores, que atendem a 505 estudantes. No matutino funcionam 8 salas e no vespertino, 9. Há também 1 sala que funciona na extensão Estabelecimento Penal Masculino Máximo Romero (no período matutino atende a 8 alunos e, no vespertino, 15). Todas as salas de aula possuem ar-condicionado e a escola possui circuito interno de imagens. Na estrutura há 1 sala de tecnologia educacional (não há rede lógica

na STE), 1 biblioteca e 1 sala de recurso multifuncional, ambas adaptadas, 1 de laboratório de ciências, 1 de projeto de astronomia, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala da coordenação, 1 sala de direção, 1 cozinha, 1 pátio interno coberto, que funciona como refeitório, 2 banheiros para professores (1 masculino e 1 feminino), 1 banheiro para pessoas com deficiência, 9 salas de aula, 4 banheiros para estudantes (2 masculinos e 2 femininos), 1 despensa, 2 vestiários, 1 pátio descoberto, 1 quadra coberta, 1 parque infantil, 1 mesa de concreto para pingue-pongue ao ar livre, 3 mesas de concreto com bancos ao ar livre e 3 bancos.

Quadro 3 – Escolas por tipo de atendimento em etapas/modalidade em 2021

Etapa Escola	Anos iniciais ensino fundamental	Anos finais ensino fundamental	Ensino médio regular	Ensino médio integral	AJA ensino fundamental	EJA ensino médio	Cursos técnicos
Escola 1	X	X	X				
Escola 2	X	X	X		X	X	X
Escola 3	X	X		X			

Fonte: elaborado pela autora

Destacamos que somente a Escola 3 oferta também ensino médio de tempo integral, nomeado pela SED de “Escola da Autorialia<sup>6</sup>”, implantado no município de Jardim em 2019, e que consiste em uma jornada de 8 horas diárias, incluindo refeições. Além das disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), há as eletivas e os estudantes frequentam curso técnico em contraturno. Conta com a presença do coordenador geral e coordenadores de área. Enfatizamos que o objetivo desta pesquisa é investigar o trabalho do coordenador pedagógico das escolas regulares que atendem ao ensino fundamental e médio. Portanto, não foram entrevistados os que fazem parte da Escola da Autorialia, somente os que atendem a educação básica em tempo regular.

Portanto, após contextualizarmos o ambiente desta pesquisa, perscrutarmos o município e descrevermos um pouco da estrutura das escolas a serem investigadas, passaremos, no subitem a seguir, a conhecer os participantes desta pesquisa.

<sup>6</sup>Programa de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, denominado Escola da Autorialia, que tem como proposta pedagógica a formação integral do jovem, estimulando não só o desenvolvimento da aprendizagem, mas também das competências socioemocionais, por meio da ampliação do tempo de permanência na escola e do oferecimento de componentes curriculares diferenciados, que articulam os conhecimentos da Base Nacional Curricular com uma Parte Diversificada pensada para atender ao jovem e ao seu projeto de vida. Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autorialia/>.

### 2.3 – Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são coordenadores pedagógicos das Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul atuantes no município de Jardim-MS em 2021, doravante denominadas de coordenadoras pedagógicas, por serem todas do sexo feminino, efetivas e contratadas, atuando no ensino fundamental e/ou médio nas escolas descritas no quadro 3 (p. 42), a maioria com mais de cinco anos de experiência na docência, atuando conforme a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018. Sobre o fato de serem todas mulheres, Tardif afirma que

[...] as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos (TARDIF, 2013, p. 553).

A feminização do magistério na escola está diretamente vinculada ao processo de construção do sistema de educação sociedade brasileira, pois, segundo Chamon (2005), os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário, associados ao caráter vocacional do trabalho feminino, foram internalizados pelos vários segmentos sociais causando uma neutralização e desqualificação do trabalho da mulher, caracterizando-o como um não-trabalho.

A REE de Jardim é composta por um total de oito coordenadoras pedagógicas atuantes do ensino fundamental I ao ensino médio, mas, como eu também atuava como coordenadora em 2021, convidamos as outras sete a participarem desta pesquisa.

Após a apresentação das etapas da pesquisa aos diretores e diretores-adjuntos, que aconteceu de forma presencial, respeitando o distanciamento, o convite e a explanação para as coordenadoras pedagógicas se deram por meio do aplicativo de conversa. Destacamos que essa etapa foi importante para um primeiro contato, deixando as participantes totalmente informadas sobre o estudo, sendo, assim, selecionadas a partir da manifestação clara de seu interesse.

Uma parte da coleta de dados aconteceu em forma de questionário aplicado pelo Google Forms, enviando o link para o WhatsApp das participantes; as entrevistas foram realizadas pelo Google Meet, em encontro agendado previamente. Após a aplicação e análise dos dados do questionário, delineamos o perfil do grupo de coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa (quadro 6, p. 89) e identificamos as tarefas da rotina diária de trabalho.

Para manter o sigilo dos nomes das participantes, utilizaremos como nomenclatura Coordenadora e letras do alfabeto para identificá-las. Desse modo, foram identificadas como Coordenadora A, Coordenadora B, Coordenadora C, Coordenadora D, Coordenadora E, Coordenadora F e Coordenadora G. As escolas serão mencionadas por números: Escola 1, Escola 2 e Escola 3 (conforme já apresentadas no quadro 3, p. 42) para facilitar a leitura.

Sete coordenadoras responderam ao questionário no Google Forms *on-line*. Dentre essas, somente uma atuava como coordenadora em duas escolas de diferentes redes, cinco trabalhavam somente em uma escola e uma atuava como técnica na Secretaria de Educação de município nos períodos matutino e vespertino e como coordenadora da REE no noturno.

Após as sete participantes responderem ao questionário, cinco aceitaram continuar colaborando com a pesquisa, seguindo para a etapa da entrevista. Porém, relatamos que questões pessoais e administrativas diminuíram o número para duas participantes (Coordenadoras B e E).

Três coordenadoras (A, C e G) deixaram de atuar logo no início da coleta de dados, mais precisamente após a aplicação do questionário e antes do início da etapa de entrevistas: a Coordenadora G foi notificada que deveria aguardar em casa a finalização do processo de aposentadoria; a Coordenadora A, por meio de conversa no WhatsApp, justificou que não faria mais parte da REE, pois aceitara convite para atuar como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino, alegando que ganharia 30% a mais, o que será melhor discutido nas análises dos dados; a Coordenadora C não participou da segunda etapa, pois teve que se afastar da função por motivo de saúde;

A vaga da Coordenadora G, que aposentou, foi ocupada pela Coordenadora D, que teve sua carga horária ampliada de 20 para 40 horas, conforme a legislação permite. Porém, ela já havia informado que não continuaria a etapa da entrevista. A outra vaga (da Coordenadora A) não foi preenchida.

A Coordenadora D e a Coordenadora F não aceitaram continuar na fase da entrevista, justificando muito trabalho e pouco tempo disponível, pois atuavam 40 horas (dois períodos de trabalho).

Assim, para a entrevista, tivemos a participação de 2 coordenadoras pedagógicas. Apresenta-se, a seguir, o perfil delas.

**Coordenadora B** – 30 anos, formada em Educação Física, com especialização em Educação Física Escolar, concluída em 2018. É professora efetiva e está na função há dois anos, após participar do processo seletivo realizado em 2019. Foi professora/formadora e responsável

pela disciplina de Educação Física na CRE-7. Em 2021, atua no ensino fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino na Escola 3.

**Coordenadora E** – 49 anos, professora efetiva, com especialização em Reengenharia em Projetos Educacionais - Língua Portuguesa, concluída em 2007 (trabalha 60 horas semanais). Licenciada em letras, foi diretora-adjunta por 6 anos, atua como coordenadora pedagógica há dois anos, depois de ter participado do processo seletivo em 2019. Atende à etapa do ensino médio, no período noturno, na Escola 2.

#### **2.4 – Instrumentos utilizados**

Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: o questionário e a entrevista semiestruturada. É importante citar Laville & Dionne (1999, p. 191), quando afirmam que “nenhum instrumento é perfeito: aliás, temos insistido nas qualidades como nas falhas e limites daqueles que consideramos”.

Gaskell (2002, p. 65) corrobora essa ideia, ao afirmar que a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. Ressaltamos ainda que “um pesquisador decide sempre usar mais de um instrumento e aproveitar assim as vantagens de cada um, minimizando alguns de seus inconvenientes” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 191), de modo que um sempre poderá complementar o outro.

As informações relativas aos questionários e às entrevistas foram coletadas após autorização assinada pelos entrevistados, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A). Segundo Lombardi (2021),

Para as pesquisas realizadas no Brasil que preveem a participação de seres humanos há a exigência de aprovação do projeto por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Esse processo prevê a assinatura de um Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que são informados os objetivos da pesquisa, o tempo previsto para a duração da entrevista, os possíveis riscos (...). No TCLE, o pesquisador compromete-se eticamente com as condições de pesquisa nele expressas e coloca-se à disposição dos entrevistados, para esclarecimentos (LOMBARDI, 2021, p. 27).

Ressaltamos que foi importante preservar a confiança dos participantes, os quais poderiam desistir de suas contribuições em qualquer tempo.

### 2.4.1 – Questionário

Foi elaborado um instrumento diagnóstico na forma de questionário (quadro 4, p. 46, apêndice B), organizado em duas partes; a primeira visamos construir o perfil profissional das respondentes, e a segunda buscamos identificar as práticas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas em sua rotina na unidade escolar, num total de 45 questões. Havia ainda uma última pergunta, na qual as participantes informavam se pretendiam continuar participando da pesquisa, concedendo a entrevista, conforme descrição no quadro 4 (p. 46).

Esse instrumento foi elaborado no Google Forms, “ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para qualquer usuário que possui uma conta Google e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular” (MOTA, 2019, p. 371), com respostas de múltiplas escolhas (Nunca, Às vezes, Sempre) e analisado com base na escala de frequência (apêndice B). Mota (2019) aponta algumas características desse formulário:

[...] A possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações (MOTA, 2019, p. 373).

Corroborando a ideia de Mota (2019), enfatizamos que a utilização desse instrumento diminuiu o contato físico, de acordo com as recomendações do protocolo de biossegurança utilizado nas escolas estaduais devido ao risco de contágio do coronavírus.

#### Quadro 4 – Questionário (parte I e parte II)

Este questionário é um instrumento que faz parte da coleta de dados e aplicado aos coordenadores pedagógicos. Na escola, o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico nas diversas instâncias que a permeiam. Considerando essa informação, assinale a alternativa que melhor caracteriza o seu perfil profissional.

1. Nome

2. Endereço de e-mail

3. Idade

4. Qual(is) sua(s) graduação(ões)/licenciatura(s)?

5. Possui pós-graduação?

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

6. Em qual área fez sua pós-graduação? Em que ano obteve o título?

7. Quantos anos atuou como professora antes de assumir a função pela primeira vez?

( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 4 anos ( ) mais de 5 anos

8. Há quanto tempo exerce a função de coordenadora pedagógica?
9. Como foi seu ingresso no cargo de coordenadora pedagógica?  
 Concurso  Processo seletivo  Seleção interna  
 Indicação  Nomeação  Outros
10. Quais etapas de ensino atende como coordenador pedagógico?  
 Ensino Fundamental I  Ensino Fundamental II  Ensino Médio  
 Projeto Avanço dos Jovens na Aprendizagem  Educação de Jovens e Adultos

**Parte II** - Considerando essa informação, assinale a alternativa que apresenta, na sua opinião, as funções que o coordenador da sua escola exerce:

	Nunca	Às vezes	Sempre
Você motiva os professores a manterem o trabalho em equipe, de modo a estimular, na comunidade escolar, a aderência às propostas feitas pela gestão?			
Você cuida da disciplina/indisciplina dos estudantes, assumindo a postura de uma personagem apaziguadora da escola?			
Você avalia e acompanha o processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos estudantes?			
Você valoriza a participação ativa dos professores, oportunizando um trabalho que seja integrador e produtivo?			
Você organiza e escolhe os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem?			
Você promove práticas inovadoras de ensino e incentiva a utilização de tecnologias educacionais?			
Você faz com que toda a comunicação entre professores, gestores, estudantes e pais (comunidade escolar <sup>7</sup> ) flua de maneira funcional?			
Você averigua se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes?			
Você informa aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos estudantes?			
Na escola, você gerencia as dificuldades e problemas surgidos no dia a dia?			
Você promove a formação continuada aos professores?			
Você contribui para a resolução de situações emergenciais e conflitos, para que pequenos problemas sejam resolvidos rapidamente, de forma que não prejudiquem o ambiente de aprendizado?			
Você apoia a gestão da instituição escolar e a implementação do Projeto Pedagógico?			

<sup>7</sup> A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

Você oferece feedback aos professores?			
Você acompanha as avaliações da aprendizagem dos estudantes?			
Você acompanha a elaboração do planejamento do professor?			
Você propõe a adoção de metodologias diferenciadas para aprimorar os processos pedagógicos?			
Você se comunica de forma clara e objetiva com os membros da comunidade escolar?			
Você proporciona um ambiente que seja favorável a aprendizagem dos estudantes?			
Você mantém uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos?			
Você relaciona-se adequadamente com os membros da comunidade escolar: diretores, professores, funcionários, estudantes e os familiares?			
Você mantém um relacionamento saudável com todos os membros da comunidade escolar (estudante, pais, professores, gestores e funcionários administrativos)?			
Você acompanha o desempenho dos estudantes?			
Você avalia o rendimento escolar dos estudantes e o desempenho das turmas, buscando a causa de possíveis problemas?			
Você seleciona os métodos e materiais a serem utilizados de acordo com o projeto pedagógico da escola?			
Você monitora o desempenho dos professores para que atinjam os objetivos educacionais propostos?			
Você identifica pontos fortes e fracos em sua equipe de professores, auxiliando na melhoria de todos?			
Você atua de forma a alinhar aos serviços oferecidos pela escola com as expectativas da comunidade escolar?			
Contribui para melhorar o ambiente educacional e potencializar a aprendizagem dos estudantes?			
Você auxilia na definição dos instrumentos avaliativos e nas metodologias utilizadas nas aulas?			
Você atua na resolução de conflitos entre os diversos membros da comunidade escolar (estudantes, pais, gestores, professores e funcionários administrativos), solucionando-os antes mesmo que possam prejudicar o funcionamento da instituição?			
Você oferece recursos para que os professores possam desenvolver suas atividades da melhor forma possível?			
Você atua para ter uma equipe de professores alinhada aos objetivos da escola?			



Você consegue cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação?			
Suas ações contribuem para o bem-estar de todos no ambiente escolar?			
A próxima etapa dessa pesquisa será a realização de entrevistas para entender melhor o trabalho do coordenador na escola contemporânea. Você concederia uma entrevista via Google Meet?			
Nome/Número de telefone			
Você, como coordenador pedagógico, exerce outras atividades que não foram contempladas nos itens acima? Descreva-as abaixo.			

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise e compilação dos dados da primeira parte do questionário, foi possível elaborar o perfil profissional das participantes, conforme apresentado no quadro 6 (p. 89).

Na análise da segunda parte do questionário utilizamos a Estatística Descritiva, um método que, segundo Freund (2006, p. 18), “consiste na apresentação de dados em formas de tabelas e gráficos, incluindo tudo relacionado aos dados para resumir ou descrevê-los, mas sem ir além”, ou seja, sem procurar inferir qualquer informação que vá além dos próprios dados. Como alternativas nas respostas, utilizamos a escala de frequência – nunca, às vezes, sempre – o que permitiu identificar práticas relacionadas às três dimensões de sua atuação: articulador, formador e transformador.

#### 2.4.2 – Entrevista

Sobre a entrevista, Ludke e André (2018, p. 38) afirmam que “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, sendo “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Para as autoras, a entrevista “desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas”.

Por outro lado, “devido ao distanciamento social exigido pela crise sanitária, muitos pesquisadores têm utilizado plataformas digitais interativas para a gravação de áudio e imagem”

(LOMBARDI et. al., 2021, p. 24). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas pelo aplicativo Google Meet, com uma primeira transcrição realizada pelo aplicativo Transkriptor<sup>8</sup>.

No dizer de Gaskell (2002, p. 73) “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”. Para este autor, a entrevista “não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador)”. É exatamente o oposto, pois acontece “uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”, e que “tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento”.

A ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta, “pois as perguntas são quase que um convite [...] para falar livremente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (TEDESCO, SADE & CALIMAN, 2013).

Além disso, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos (GASKELL, 2002, p. 73). “O que é realmente falado constitui os dados” (GASKELL, 2002, p. 85), por isso o objetivo foi aprofundar o conhecimento do tema de pesquisa, conhecendo a realidade particular das coordenadoras pedagógicas da REE em Jardim-MS.

Utilizamos um roteiro em que havia maior liberdade de respostas, pois a entrevista semiestruturada “parte de um rol de questões, suficientemente extenso para abranger os itens de interesse definidos pelo pesquisador e suficientemente aberto para permitir a livre expressão do informante conforme aqueles parâmetros” (LOMBARDI et al., 2021, p. 36), já que “o pesquisador mira uma determinada experiência ou situação que deseja conhecer em profundidade e, de antemão, define tópicos e variáveis ancorados no seu problema e/ou nos objetivos da pesquisa” (LOMBARDI et al., 2021, p. 36).

Ressaltamos que para a coleta das entrevistas foi importante a interação com as participantes, pois o “diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (FREIRE & SHOR, 2013, p. 125-126).

Entendemos que “deve-se criar um ambiente seguro para que o participante forneça as informações” (LOMBARDI et al., 2021, p. 24). Assim, destacamos que o tempo de duração foi diferente de uma entrevistada para outra, pois consideramos o contexto com variáveis internas

---

<sup>8</sup> Utilizamos esse aplicativo porque no período de realização dessa etapa, o aplicativo do Google Meet ainda não realizava as transcrições das falas.

e externas durante a realização, como, por exemplo, horário, lugar e condições de clima, como as chuvas e suas interferências no sinal da internet. Para tanto, foi utilizado um roteiro (apêndice C) descrito no quadro 5 (p. 51), que guiou as entrevistas e as mantiveram dentro de seus objetivos.

Quadro 5 - Roteiro da entrevista semiestruturada

1. O que é ser coordenador pedagógico?
2. Descreva um dia de trabalho que você considera típico de sua atuação como coordenador pedagógico.
3. Quando esse dia termina, o que você pensa?
4. Os coordenadores pedagógicos acompanham alunos, atendem pais, trabalham em conjunto com os diretores, com os funcionários administrativos da secretária e como os professores. Com quais desses segmentos você tem mais contato?
5. Costuma resolver situações de conflito em sua escola? De que tipo (pedagógico e/ou relacional)?
6. Como acontece seus momentos de estudo? Você possui tempo de estudo durante seu horário de trabalho? Você estuda fora do seu horário de trabalho?
7. Participou de alguma formação, como cursista ou como formador? Qual(is)?
8. Em sua rotina, quais são as suas atribuições/responsabilidades?
9. Quais são as vantagens e desvantagens do seu trabalho?
10. Quais recursos utiliza para desempenhar suas tarefas?
11. Você se sente valorizado profissionalmente? Como ocorre essa valorização? (se a resposta for afirmativa)
12. Descreva o seu relacionamento com seus gestores e professores.
13. Você realiza atividades ligadas à gestão? Quais?
14. Você realiza planejamento com seus professores? De forma individual ou coletiva? Se possível descreva.
15. Você valoriza os seus professores? Quais ações e/ou atitudes utiliza para valorizá-los e reconhecer o desempenho dos professores?
16. Já teve problemas de relacionamento no trabalho devido à função que ocupa?

Fonte: Elaborado pela autora

Em Laville & Dionne (1999), encontramos as orientações de que

A análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momento, apenas materiais brutos (...). Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-

los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder as análises e interpretações que o levarão as suas conclusões. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 197).

As entrevistas foram realizadas pelo aplicativo do Google Meet e gravadas com consentimento das entrevistadas; as transcrições de áudio em texto foram realizadas pelo aplicativo Transkriptor. Após a primeira transcrição dos áudios, realizamos leitura aprimorada, com a escuta atenta aos áudios para conferência e refinamento dos dados, conferindo fidelidade ao texto.

Em seguida, produzimos uma nuvem de palavras e um gráfico com os textos transcritos, a fim de evidenciar as principais palavras e temáticas abordadas pelas entrevistadas. A nuvem foi produzida no aplicativo Wordcloud (o qual norteou a identificação das palavras mais verbalizadas e das relacionadas ao bem-estar/mal-estar); o gráfico foi produzido no Excel a partir da tabela de frequência.

Após essa fase, seguimos com a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), conceituada como um conjunto de estratégias de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 1977, p.42), prevendo três fases, cumpridas da seguinte forma: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, o material foi organizado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Essa organização ocorreu por meio de quatro etapas: a) leitura flutuante, na qual se estabeleceu o contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começou a explorar o texto; b) escolha dos documentos, que consistiu na delimitação do que seria analisado: questionários e entrevistas; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; e d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, o que envolveu a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 1977), para localizar, nas transcrições das entrevistas, trechos que evidenciassem informações sobre as práticas realizadas e os desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas referentes às três dimensões (articulador, transformador e formador) de seu trabalho e sobre o seu bem-estar e/ou mal-estar.

Na segunda fase, de exploração do material, houve a codificação, que, segundo Bardin (1977, p. 104), “compreende três escolhas: o recorte – escolha das unidades; a enumeração – escolhas das regras de contagem; a classificação e agregação – escolhas das categorias”. Exploramos o material, definindo as categorias (sistemas de codificação), a identificação das

unidades de registro (unidade de significação a codificar, correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nas entrevistas (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender sua significação exata). Trata-se de uma etapa importante porque possibilita a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Por fim, houve a etapa de exploração, com a codificação e a categorização do material. Fizemos o recorte das verbalizações e identificaram-se as unidades de registro temáticas. Em seguida, realizamos a categorização, que nos permitiu segmentar as entrevistas e organizar as categorias de análise, obedecendo aos critérios de categorização, divididas em três categorias temáticas: articulação, formação e transformação.

As categorias foram selecionadas e apresentadas a partir dos objetivos da pesquisa, para os quais foram elaborados cinco quadros (apêndices D, E, F, G, H e I) com os recortes dos trechos das entrevistas organizados em colunas, relacionando-os com as dimensões de atuação do coordenador, a satisfação, a insatisfação e os elementos do trabalho felicitário.

Na terceira fase, realizamos o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, pois ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, “culminando nas interpretações inferenciais; foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 1977). No tratamento dos resultados, elaboramos um texto em que cada categoria foi descrita e analisada.

Portanto, após realizar a descrição do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa apresentamos no capítulo seguinte a trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e em Mato Grosso do Sul, revisitando a legislação que incide sobre o coordenador pedagógico nas escolas da REE.

### CAPÍTULO III

## UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

*Quem se aproxima das origens  
se renova*  
(Manoel de Barros).

Os anos de 2020 e 2021 serão lembrados como aqueles em que as escolas fecharam suas portas pelos isolamentos e quarentenas devido à pandemia da Covid-19<sup>9</sup>, não só no Brasil, mas no mundo. Muito embora essa doença tenha sido identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em dezembro de 2019, apenas no mês de março de 2020 ela impactou, de forma efetiva, a rotina das escolas brasileiras, pois as aulas das escolas foram suspensas como ação para diminuir o risco de contágio com o coronavírus.

Devido à pandemia de Covid-19, as escolas em todo o mundo adotaram políticas ou novas formas de intervenções no processo de ensino/aprendizagem de forma remota, em que buscaram reinventar as formas desse processo utilizando diversos recursos tecnológicos, pois os professores e alunos precisaram interagir por meio de plataformas virtuais. Ronca e Gonçalves (2021) corroboram esse pensamento ao afirmar que “duas providências caracterizaram a maior parte das políticas colocadas em prática: fechamento dos prédios escolares e introdução de atividades remotas para ensino e aprendizagem” (RONCA E GONÇALVES, 2021, p. 47).

Segundo Santos (2021), “as TICs facilitam potencialmente o compartilhamento de informações, viabilizam novas formas de relacionamento e de comunicação, e permitem a exploração de novas estratégias didáticas e possibilidades de intervenções pedagógicas” (SANTOS, 2021, p. 18). Porém, Saviani e Galvão (2021) explicam que nesse período de pandemia a expressão *ensino remoto* passou a ser utilizada como alternativa à educação a distância (EaD). Para esses autores, a “EaD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 38).

---

<sup>9</sup> Dados informativos disponíveis no link: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>

Após 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou situação de pandemia mundial, algumas medidas foram tomadas: secretarias de educação criaram resoluções, como antecipação das férias escolares e de diversos feriados, regulamentações próprias para a retomada das atividades com entrega de atividades impressas e atendimentos diversificados, utilizando variados recursos e plataformas.

Houve mobilização dos sistemas de ensino, acompanhando as orientações do Ministério da Saúde, Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, bem como mediante a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020, por meio da qual o Governo Federal instituiu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020 (MARTINS, ANDRADE & ZANDEVALLI, 2020, p. 2).

O Conselho Nacional de Educação publicou, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP n. 5, que orientou sobre as mudanças dos dias letivos nos calendários escolares, sobre as alterações da carga horária mínima exigida e funcionamento da educação básica e ensino superior.

“Ao longo de 2020 e 2021, decisões de fechamento e abertura dos prédios escolares se alternaram” (RONCA E GONÇALVES, 2021, p. 47). Em Mato Grosso do Sul, após estarem com aulas em formatos variados por um ano e meio, as escolas estaduais reabriram no mês de outubro, no quarto bimestre do ano de 2021, para o funcionamento regular<sup>10</sup>, com inúmeras deficiências, desgastes, abismos entre os conhecimentos adquiridos, proporcionais à classe social da qual os estudantes fazem parte, assim como dificuldades emocionais e estruturais – estas últimas já existentes, mas que ficaram mais evidentes e recorrentes no período pandêmico.

Os profissionais da educação reinventaram formas de atuar em seus trabalhos, adequaram-se e transformaram-se de forma resiliente, superando as dificuldades e expectativas. Ainda não sabemos os resultados e consequências reais de todas essas mudanças, mas entendemos que os professores e coordenadores pedagógicos exerceram inúmeras funções dentro e fora da unidade escolar, intensificando seus trabalhos rotineiros em busca do compromisso com seus estudantes.

Para Tardif (2013, p. 563), essa intensificação “é caracterizada pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos e pela diversificação de seus papéis”, pois

---

<sup>10</sup>Ressaltamos que as escolas foram reabertas, porém ainda não foi decretado o fim da Pandemia pela OMS, que leva em consideração o estado de emergência em saúde pública nacional de diversos países e o quantitativo da população mundial vacinada.

hoje os gestores, coordenadores e professores são também psicólogos, policiais, pais, motivadores, enfermeiros, bombeiros etc. Segundo Tardif, por exigências políticas e públicas, os professores devem se comportar “como trabalhadores da indústria, agindo como uma mão de obra flexível, eficiente e barata” (TARDIF, 2013, p. 563).

Corroboramos o pensamento do autor e citamos Perrenoud (1999), ao afirmar que portavozes da economia sempre sonharam com uma eficácia crescente que não exigisse nenhum novo investimento, recusando-se a admitir que isso custe um centavo a mais. Para Perrenoud (1999) “mesmo aqueles que estão convencidos de que a escola deve se adaptar à “vida moderna” e “tornar-se mais eficaz” não estão prontos para elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Nesse movimento, destacamos a figura do coordenador pedagógico, que já atuava em várias demandas e, durante a pandemia, assumiu novas funções e perspectivas em seu trabalho pedagógico. Eles não pararam de trabalhar, pelo contrário, suas demandas aumentaram consideravelmente, pois tiveram de coordenar o processo de funcionamento das escolas nos mais variados formatos, atender a demandas administrativas, sociais e emocionais dos gestores, dos professores, dos pais e dos estudantes, utilizando recursos diversificados em lugares variados, tanto de sua casa como da escola.

### **3.1 - Quem são os coordenadores pedagógicos nas escolas brasileiras?**

Para responder a essa questão, achamos necessário lembrar alguns conceitos referentes à função de coordenar. Primeiramente, trazemos o significado de coordenar segundo o dicionário *on-line* Michaelis<sup>11</sup>, que significa “organizar e dirigir as atividades daqueles que trabalham visando um objetivo comum; gerir, dirigir, orientar”, traçar metas em conjunto, incentivar e partilhar novos desafios.

Nesse viés, Souza (2005, p. 95) afirma que o coordenador pedagógico “é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou o contexto em que se insere”. Corroborando essa ideia, Vieira (2004) acrescenta que seu principal objetivo “é garantir um processo de ensino/aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos”, desempenhando variadas tarefas no cotidiano escolar, como as burocráticas, atendimentos de alunos e pais, organização e planejamento do processo

---

<sup>11</sup>Dicionário brasileiro de língua portuguesa Michaelis (on-line, 2021). Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=4Gjz>.



educativo, emergências e imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha (VIEIRA, 2004, p. 83).

Também convém conceituar cargo e função. Segundo a Lei Complementar n. 277, de 15 de outubro de 2020, que altera a redação e acrescenta dispositivos na Lei Complementar n. 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências,

III - Cargo Efetivo: unidade funcional básica com denominação própria e número certo, criado por lei, que expressa um conjunto de direitos, deveres e atribuições do servidor provido por concurso público, e que mantém vínculo permanente com o serviço público na Administração Direta, Autárquica ou Fundacional; IV - Função: conjunto de atribuições em que subdividem um cargo, por área de atividade e/ou por formação profissional, em que se vinculam as responsabilidades atribuídas ao servidor ocupante de cargo efetivo (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Como podemos verificar, há distinção entre os significados das palavras cargo e função, portanto, aqui utilizaremos o termo função, por tratarmos das responsabilidades atribuídas à sua praxe.

A partir dessas definições, delineamos este tópico para esclarecer quem são os coordenadores pedagógicos nas escolas brasileiras. No entanto, fez-se necessário construir uma linha do tempo no Brasil, identificando o período de surgimento até os dias de hoje.

O responsável por organizar, gerir, dirigir e orientar as atividades daqueles que trabalham visando a um objetivo comum no processo pedagógico existente na educação brasileira desde a implantação das primeiras experiências educacionais com os jesuítas, que adotavam o plano de ensino *Rátio Studiorum*, no qual constava a função supervisora (embora não se manifestando a ideia de supervisão) e orientava como deveriam ser oferecidos os estudos (RIBEIRO, 1998).

Durante a segunda metade do século XVIII, a Reforma Pombalina teve como resultado a expulsão dos jesuítas e a extinção do antigo sistema de ensino. No entanto, nesse período, a ideia de supervisão continuava presente, pois englobava os aspectos político-administrativos nos cargos de inspeção e direção da educação.

Em 1808, quando a Família Real chega ao Brasil, algumas mudanças foram adotadas na educação, que passou a ser realizada por professores leigos. Naquele momento a supervisão do processo educacional era de responsabilidade do diretor geral e dos comissários de estudos (RIBEIRO, 1998).

Em 1827, com a Independência do Brasil, foi formulada a primeira instrução pública que instituiu as escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares bastante populosos, onde

prevalecia o modelo de inspeção baseado na vigilância e punição dos alunos, trabalho realizado pelo inspetor escolar.

A partir de 1915, iniciaram-se os processos que buscavam o desenvolvimento do sistema escolar, pois é entre 1920 e 1930 que surgem os profissionais da educação, também conhecidos como técnicos em escolarização. Nesse período também foram criados a Associação Brasileira de Educação, o Departamento Nacional de Ensino, o Conselho Nacional de Ensino e o Conselho Superior, o que propiciou o surgimento da figura do supervisor, distante das figuras do inspetor e do diretor que existiam. A partir daí, esse profissional passou a ser responsável pela parte técnica da educação e o diretor pela parte administrativa (SAVIANI, 2006).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou a existir uma organização estatal em que foram criados o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. Assim, tornou-se necessária a formação de agentes para administrar esse novo processo de estruturação/reestruturação do ensino brasileiro. Os cursos de pedagogia eram responsáveis pela formação dos pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação que exerciam várias funções, dentre elas a de supervisor escolar (SAVIANI, 2006).

Segundo Venas (2013, p. 42), na primeira LDB “confirma-se a continuidade da ampliação da rede escolar tanto quanto ao pessoal docente como à matrícula”. Para este autor, a ampliação da rede escolar exigiu a expansão do quadro de pessoal (docente e não-docente) e a educação no Brasil começou a formar um sistema maior e mais complexo, que exigia do órgão gestor estadual e municipal uma melhor maneira de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, surge nesse cenário de expansão, a figura do coordenador pedagógico, que na LDB n. 4.024/61 teria a função de acompanhamento dos professores no desenvolvimento de suas atividades (VENAS, 2013, p. 42).

Venas (2013) apresenta os artigos da LDB/61 que mencionam a figura desse profissional:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

A figura do coordenador pedagógico, com inúmeras denominações, surge no Brasil devido a necessidade de inspecionar, em vários níveis, o funcionamento das escolas após a reforma no ensino. Assim, pode-se considerar que o início de sua função está relacionada à inspeção escolar. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), a ideia de formação desse novo profissional veio com o Parecer n. 252/1969<sup>12</sup>, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, entre as quais a de supervisor escolar.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc. (PLACCO, SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 760).

No início da década de 1970, com a LDB 5.692/71, as funções docentes e não docentes foram regulamentadas dentro da escola, entre elas a de supervisor pedagógico, que passou a ter um papel importante para o desenvolvimento do trabalho docente na escola. Segundo Venas (2012), o curso de pedagogia sofreu alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento. Para esse autor, o trabalho dos pedagogos nas escolas se explica em duas vertentes: trabalho docente e trabalho não docente, que são, respectivamente, trabalho em sala de aula e fora da sala de aula. Assim,

“[...] a formação do pedagogo se dividia em duas- licenciatura e bacharelado. Com campo de atuação definido, pois todas as atividades que se referiam diretamente à docência eram de responsabilidade dos bacharéis em pedagogia, tais como supervisão, coordenação, orientação educacional etc [...]”. (VENAS, 2012, p. 2).

A partir da década de 1980, com as transformações econômicas e políticas após ampla mobilização social, “saímos de um regime ditatorial para uma democracia, de um país com fortes problemas econômicos. Nesse contexto, a supervisão escolar, nos moldes da Lei n.º

---

<sup>12</sup> O curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968. É justamente o Parecer CFE n. 252, de 11 de abril de 1969, que se identifica enquanto o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia. Também de autoria do professor Valmir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE n. 2/1969, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso.

5.692/71, tornou-se inadequada aos interesses dos novos cenários instituídos”, havendo a necessidade de um novo profissional com perfil para coordenar o processo de ensino e contribuir com melhorias nos resultados esperados de aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2007, apud MARTINS, ANDRADE & ZANDAVALLI, 2020, p. 4).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por discussões sobre a formação dos pedagogos (ARANTES E GEBRAN, 2014), porém isso não alterou, em termos legais, a estruturação do curso e as disposições legais do Parecer CFE n. 252/69 e da Resolução n. 2/69, que perduraram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n. 9.394/1996).

A LDB foi um avanço, uma vez que garantiu, em seu Artigo 64, um modelo de gestão pedagógica ao criar critérios básicos para essa função, dando respaldo à formação. Nesse aspecto, a função deixa de ser denominada supervisor escolar e passa a ser coordenador pedagógico, estabelecendo um novo perfil profissional.

Em 1997, a Resolução CEB/CNE n. 3, no artigo 2º e no 4º, § 1º, preconiza que:

Art. 2º - Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Art. 4º, § 1º - O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CNE, 1997).

Lima, Santos e Silva (2012, p. 6-7) afirmam que “a Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, trouxe ao coordenador pedagógico atribuições mais próximas à gestão da aprendizagem”. Em 2006, o Conselho Nacional de Educacional (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reforça que os formados nessa área estão aptos a exercer múltiplas funções na escola, embora ressalte que os licenciados de outras graduações também possam obter a capacitação para atuar por meio de “curso de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim” (CNE, 2006).

A história da coordenação pedagógica no Brasil é relativamente recente, iniciada a partir dos anos 1990, em substituição à supervisão pedagógica. A seguir apresentamos a trajetória da coordenação pedagógica na REE de Mato Grosso do Sul.

### 3.2 – A trajetória da função de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Neste tópico, realizamos uma reflexão sobre a legislação e o ingresso no cargo de coordenador pedagógico da REE/MS e apresentamos uma linha do tempo sobre a legislação que incide sobre o exercício dessa função, destacando como ocorre o processo seletivo nas escolas da rede.

A história inicia-se no contexto da divisão do Mato Grosso, em 1977, em razão das reivindicações de segmentos políticos e da população do sul do estado, organizados historicamente em torno dessa demanda por autonomia.

A Lei Complementar n. 4, de 12 de janeiro de 1981, publicada no Diário Oficial n. 505, de 13 de janeiro de 1981<sup>13</sup>, foi revogada pela Lei Complementar n. 35, de 12 de janeiro de 1988, publicada no Diário Oficial n. 2.229, de 13 de janeiro de 1988<sup>14</sup>, que apresentava o mesmo texto:

Art. 5º Para efeitos desta Lei Complementar, entende-se: III - Especialista de Educação: o membro do magistério que exerce atividades de orientação, supervisão, planejamento, administração e inspeção, na área educacional; (...) Art. 7º O magistério público estadual é exercido por ocupantes de cargos integrantes das categorias funcionais de Professor e de Especialista de Educação, que constituem o Grupo Ocupacional Magistério do Quadro Permanente do Estado de Mato Grosso do Sul. Parágrafo único. A categoria funcional de Especialista de Educação se desdobra nas seguintes habilitações: I - Planejamento; II - Administração Escolar; III - Supervisão Escolar; IV - Orientação Educacional; V - Inspeção Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

Segundo Jesus e Nascimento (2017), em Mato Grosso do Sul havia o exercício dos supervisores escolares e dos orientadores educacionais, da administração escolar ou inspeção escolar, aprovados para o cargo de Especialista de Educação, por meio de concurso público. O Decreto n. 5.721/1990 definia suas funções, porém, com a publicação do Decreto n. 5.868/91, ambas foram extintas e aglutinadas na figura do coordenador pedagógico (MARTINS, ANDRADE & ZANDEVALLI, 2020, p. 4).

Em 1991, foi implantada a Proposta de Educação para MS, provocando alterações na escola pública. Dessa forma, o Decreto n. 5.868 oficializou mudança em relação ao Especialista de Educação, adequando a sua função à nova organização da escola, atendendo à proposta do Plano de Cargos e Carreira do Magistério.

<sup>13</sup>Lei Complementar n. 4/1981, de Mato Grosso do Sul MS (disponível em: [leisestaduais.com.br](http://leisestaduais.com.br)).

<sup>14</sup>Lei Complementar n. 35/1988, de Mato Grosso do Sul MS (disponível em: [leisestaduais.com.br](http://leisestaduais.com.br)).

Segundo Jesus e Nascimento (2017), a coordenação pedagógica representa uma das funções do cargo de Especialista em Educação, consubstanciada pelo Decreto n. 5.868/91, legitimando uma das reformas que afetaram o pedagogo em Mato Grosso do Sul.

Essas orientações foram preconizadas no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Lei 2.791, de 30 de dezembro de 2003. O Parecer CNE/CP nº 05/2005, no que concerne à gestão educacional, esta é entendida numa perspectiva democrática e integradora das diversas funções pedagógicas e dos processos educativos escolares e não escolares, principalmente no que se refere ao planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos, bem como a análise das políticas públicas (JESUS & NASCIMENTO, 2017, p. 9669).

A Lei Complementar n. 087, de 20 de janeiro de 2000, apresentava em seu Art. 2º que

Art. 2º São atribuições dos Profissionais da Educação Básica para efeito deste estatuto à docência do ensino básico, a coordenação pedagógica, a direção escolar, o assessoramento escolar, a coordenação da regional de educação, a coordenação de programas educacionais e suplementares, a gestão e o apoio técnico e operacional à educação básica (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

No entanto, a Lei Complementar n. 109, de 23 de dezembro de 2004, alterou os dispositivos da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 8º A Educação Pública Estadual será prestada por integrantes do Grupo Educação do Quadro Permanente do Estado de Mato Grosso do Sul, identificados pelas carreiras e categorias funcionais seguintes: I - carreira Profissional de Educação Básica: a) Professor, nas funções de: 1. Docência; 2. Coordenação Pedagógica; 3. Direção Escolar e Assessoramento Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Com as novas legislações privilegiando a gestão democrática, “os coordenadores escolares surgem, ocupando o papel que outrora ocupavam os especialistas nas escolas, pois passaram a eleger ou contratar coordenadores pedagógicos em substituição às funções de supervisão e orientações escolares” (OLIVEIRA, 2008, p. 34). Assim, em substituição aos cargos de Especialista de Educação, foi criada, em 2011, a possibilidade de lotação de professor na função de coordenador pedagógico, por meio da Resolução/SED n. 2.502, de 20 de dezembro de 2011, republicada em 31 de janeiro de 2012. Portanto, constituíram-se novos critérios para

lotação de especialistas de educação na função de coordenador pedagógico e/ou professor na função de coordenador pedagógico nas unidades escolares integrantes da REE.

O Decreto n. 13.770, de 19 de setembro de 2013, em seus incisos, instituiu novas atribuições para a função da coordenação pedagógica, e resolveu, no Art. 1º, que o exercício dessa função pode ser realizado pelos ocupantes dos cargos de especialista de educação e de professor nas escolas da Rede. Após esse período, a Resolução/SED n. 3.009, de 28 de janeiro de 2016, veio regulamentar o exercício da função de coordenação pedagógica.

Esse cargo em MS é ocupado por professores que se tornaram coordenadores e por especialistas em final de carreira, os quais são poucos na REE e já estão em fase de aposentadoria, pois não existe concurso público para a função desde a publicação da Lei Complementar n. 87, publicada em 2000. O número de especialistas atuando na REE é muito pequeno devido ao ano de posse.

No município de Jardim-MS não há mais especialistas atuando na rede, pois a última se aposentou em março de 2021. Atualmente, segundo a legislação vigente no estado (a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018), participar do processo seletivo e ocupar a função de coordenador pedagógico está condicionado ao preenchimento dos seguintes requisitos:

Art. 8º: a) ser portador de diploma de licenciatura plena, efetivo e em exercício; b) se readaptado, provisória ou definitivamente, comprovar, por meio de laudo da perícia médica oficial do Estado, que a limitação de sua capacidade física e mental é compatível com o exercício da função; c) ter concluído o estágio probatório; d) não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa, nos últimos cinco anos; e) ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A função de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino será exercida por servidor efetivo, ocupante do cargo de especialista de educação ou de professor, sendo que o último, para ser designado, deverá participar de processo seletivo interno para esta finalidade, obedecendo aos seguintes critérios:

§ 1º O profissional da Educação Básica, ocupante do cargo de Professor, somente será designado para o exercício da função de Coordenador Pedagógico quando não houver Especialista de Educação da Rede Estadual de Ensino, no Município. § 2º Excepcionalmente, caso não haja professor habilitado constante do Cadastro de Professores Aptos ao Exercício da Função de Coordenador Pedagógico na escola ou no município onde se localiza a escola, poderá, mediante escolha da direção escolar, ser designado para o exercício da função, pela ordem: I - qualquer professor efetivo da REE/MS

lotado na escola e que manifeste interesse na função; II - qualquer professor efetivo da REE/MS lotado no município e que manifeste interesse na função; e, III - somente se não existir professor efetivo interessado, poderá ser convocado profissional do magistério que esteja inscrito no Cadastro para a Função Docente em Caráter Temporário para exercício na Educação Básica (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Os processos seletivos tiveram início no ano de 2011 (Resolução/SED n. 2.502, de 20 de dezembro de 2011), do qual participei, com realização de provas na capital, Campo Grande. Assim, formou-se um banco de dados, a princípio vigente por dois anos e prorrogado por mais dois, embora tenha permanecido até o ano de 2017.

Já em 2018, a SED/MS publicou em Diário Oficial (n. 9.786, de 22 de novembro de 2018, p. 8-9) a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro, que regulamenta o exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas da REE/MS com base na Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, e lançou o Edital/SED n. 09, convocando um processo interno destinado à seleção de professores da educação básica, ocupantes do cargo de professor efetivo e formados em qualquer licenciatura, para o exercício da função de coordenador pedagógico e para a formação do cadastro de professores aptos ao exercício dessa função, para atuarem no ensino fundamental e médio das escolas regulares. Esse edital informava que as vagas seriam oferecidas de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados, disponíveis no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), conforme disposto nos artigos 5º e 6º da Resolução, ou seja, um profissional para cada 300 alunos matriculados.

A seleção consistiu em realizar uma prova escrita, aplicada na unidade escolar para a qual os candidatos fizeram a opção de exercício. Cabe ressaltar que a aprovação não assegurava o direito ao cargo, apenas a expectativa, durante o prazo de vigência, por meio do cadastro. O profissional designado poderia desistir mediante a formalização de um termo de desistência, o que implicaria sua exclusão do cadastro. Para esse processo o banco de dados foi somente por um ano.

Em 2019 a SED/MS publicou em Diário Oficial, no mês setembro, novo edital para formação de cadastro reserva/banco de dados para as escolas da REE/MS, para início da atuação em 2020. O processo consistiu em prova aplicada aos interessados, realizada em Campo Grande. O resultado foi disponibilizado em Diário Oficial e vigora até hoje.

No entanto, ressaltamos que, por mais que exista o banco de dados na cidade de Jardim, todos os profissionais que nele estão já desempenham funções diversas e não há outros para suprir a demanda existente.



A função de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MS corresponde às categorias de coordenador de área, coordenador de curso técnico (selecionado por meio de editais específicos para cada curso ofertado), coordenador das Escolas da Autoria (40h – escolas de funcionamento integral, com edital específico), coordenador pedagógico especialista, que não faz seleção interna, já que o objeto do seu concurso foi exatamente para função (são pedagogos de formação e, atualmente, há pouquíssimos na rede, muitos já estão com o processo de aposentadoria tramitando), além de coordenador de escola regular de ensino fundamental e médio. É para estes últimos que voltamos nossos olhares, pois foram objeto do processo seletivo citado anteriormente e, além disso, são a maioria na REE.

Os aprovados passaram a compor o cadastro, por município, por dois anos, podendo ser prorrogado por igual período, a critério da administração, como observamos no Artigo 9º: “O Processo Seletivo tem por finalidade compor um Cadastro de Professores Aptos ao Exercício da Função de Coordenador Pedagógico”. Porém, existe o artigo que delega à direção poderes para escolha, dentre os disponíveis, do profissional que atenderia às necessidades da escola e aos requisitos estabelecidos na Resolução.

Ressaltamos que, no resultado da seleção de 2019, foram observadas particularidades no processo de posse, como, por exemplo, casos de professores que fizeram a prova e assumiram; professores que fizeram a prova e não assumiram; professores que não fizeram a prova e assumiram (por desistência dos demais e/ou por não haver banco de dados no município) e, ainda, professores convocados que puderam assumir por não haver efetivos dispostos a se tornar coordenadores, o que possibilitou a candidatura à vaga. Em todos os casos a equipe gestora e o colegiado escolar precisam publicar edital interno, aprovar e registrar em ata os editais, as decisões e o processo da posse.

Como vimos, a legislação sofreu várias alterações e apresenta, após o ano de 2011, variados formatos nos processos seletivos para exercer o trabalho. No capítulo a seguir, apresentamos a teoria sobre as dimensões de atuação do coordenador pedagógico e bem-estar/mal-estar docente para enfatizar a importância desse profissional no funcionamento da escola e compreender se as atividades que realizam em sua rotina promovem satisfação e/ou insatisfação.

**CAPÍTULO IV**  
**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DAS DIMENSÕES DE**  
**ATUAÇÃO AO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR**

*Quem anda no trilho é trem de ferro.  
 Sou água que corre entre pedras:  
 liberdade caça jeito.  
 Procuro com meus rios os passarinhos  
 Eu falo desemendado.  
 (Manoel de Barros)*

Nesta pesquisa, em que se consideram as dimensões, os desafios e o bem-estar/mal-estar das coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no município de Jardim-MS, investigamos se essas profissionais exercem seu trabalho segundo as três dimensões de atuação (articulador, formador e transformador) e se essas práticas contribuem para o seu bem-estar/mal-estar.

O poeta Manoel de Barros defende que não precisamos ser rígidos como o ferro, mas, pelo contrário, aprender a fluir naturalmente como fazem as águas. Assim entendemos os coordenadores pedagógicos realizando seu trabalho dentro da escola, articulando, formando e transformando, sem rigidez, com naturalidade e liberdade, como água fluindo e transformando a vida da comunidade escolar.

Nesse sentido, utilizou-se a teoria de Placco, Almeida e Souza, segundo a qual as dimensões articuladora e transformadora se dão quando promovem mediações pedagógicas e interacionais que possibilitam melhor ensino e aprendizagem. Já a função formadora ocorre quando são chamados a realizar formação de professores, a fim de prepará-los para trabalhos coletivos e para o próprio trabalho pedagógico com os alunos (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2015).

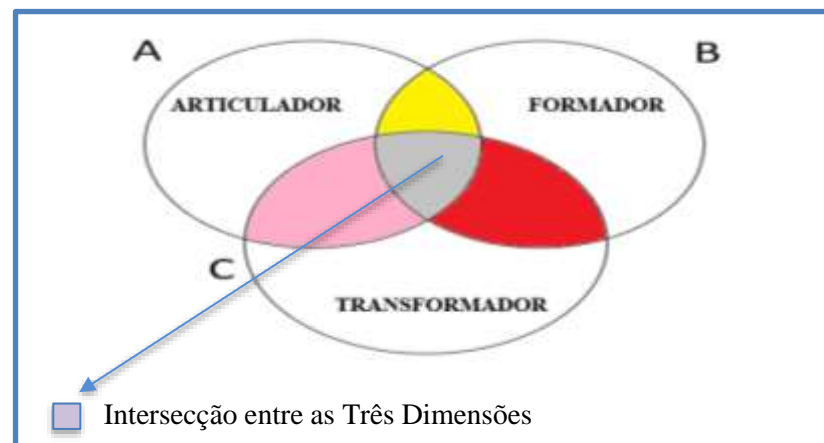
“O coordenador pedagógico exerce/pode exercer a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar uma função formadora de professores” (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2004, p. 43), assim como transforma o ambiente escolar, promovendo melhorias e implementando ações para crescimento da comunidade escolar como um todo (PLACCO; ALMEIDA & SOUZA, 2015).

No entanto, acrescentamos que essas dimensões se complementam e inter-relacionam, visto que ele é o profissional que dialoga com toda a comunidade escolar, articula com os professores, a gestão, o administrativo, alunos e famílias, e deve ter uma visão ampla na

observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na instituição, pois lhe cabe, dentre outras tarefas, a organização do trabalho pedagógico, o que requer “um conjunto de ações coletivas/colaborativas a partir de diferentes contextos e situações complexas, como elaborar rotinas pedagógicas, planejar as situações didáticas e intervenções pedagógicas, interações com toda comunidade escolar” (CARVALHO, 2017), além das funções administrativas de assessoramento da direção com demandas burocráticas e sociais.

Assim, entendemos que, ao articular, o coordenador desenvolve a ação educativa de planejar e organizar o funcionamento da instituição com todos os participantes, buscando obter como resultado um ensino e uma aprendizagem satisfatórias; ao formar, ele orienta, planeja, estuda e organiza com os professores, pois sua responsabilidade está centrada na formação continuada, por meio da mudança de atitudes, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares; ao transformar, ele depende das articulações e formações realizadas e deve estar atento, promovendo reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, com o objetivo de transformar o ambiente escolar. Dessa forma, acontece a intersecção e entrelaçamento das dimensões (figura 4).

Figura 4 - Intersecção entre as dimensões de articulador/formador/transformador



Fonte: Elaborado pela autora.

Souza (2004) afirma que as funções do coordenador pedagógico são as de

[...] formar, articular e transformar implicam intencionalidade, visando o cumprimento de determinadas finalidades. Mesmo considerando quão delicada e difícil se encontra hoje a caracterização das atribuições do coordenador pedagógico da escola pública, é inegável que existe consenso quanto a alguns pontos: ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual se realiza o processo educativo intencional; as tarefas

da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que a frequentam; o processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar seu envolvimento; o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si e pelo outro (SOUZA, 2004, p. 43-44).

Nessa perspectiva, este capítulo tem o objetivo de refletir sobre essa temática com vistas a ampliar os estudos sobre as dimensões de trabalho e o bem-estar do coordenador pedagógico, pois, segundo Poltronieri (2020), é importante que o professor esteja bem, física e psicologicamente, para que seu desempenho aconteça com qualidade e eficiência, visto que seu sofrimento “é um fato social importante pelo grande número de pessoas que afeta, pelas consequências sociais que provoca” (CAMANA, 2007, p. 95). Além disso, “o bom andamento das atividades com os professores é facilitado quando o coordenador pedagógico consegue exercer seu papel de formador, articulador e transformador”, pois “um ambiente de trabalho agradável deixa os professores mais tranquilos e mais seguros” (MOLLICA, 2015, p. 88).

Visando atender a esses objetivos, este capítulo foi dividido em cinco tópicos: o trabalho e os desafios do coordenador pedagógico; o coordenador como articulador; o coordenador como formador; o coordenador como transformador; e o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico.

#### **4.1 – O trabalho e os desafios do coordenador pedagógico**

O coordenador pedagógico, segundo Placco e Almeida (2017), desempenha muitas atividades em sua rotina, assumindo inúmeras funções, enfrentando diversos desafios para conseguir atender aos segmentos que fazem parte do ambiente escolar e com quem interage (pais, alunos, professores, direção, funcionários administrativos etc.). As autoras esclarecem que essas atribuições são definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais e envolvem desde a liderança do projeto político-pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como:

[...] avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da

formação continuada dos professores (PLACCO, SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 761).

Oliveira e Guimarães (2013) confirmam que os coordenadores pedagógicos vivenciam dificuldades, como o desvio de função e a ausência de identidade (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013, p. 95). A função exige muitas responsabilidades, porque é preciso fazer a escola funcionar, organizar planejamento, acompanhamento, auxiliar às aulas de colegas, além de realizar conselhos de classe, formações gerais e específicas de cada área, o que demanda tempo de estudo – tempo esse que nem sempre há. Também é necessário conhecer os indicadores, traçar metas para melhorias dos índices, acompanhar os estudantes, planejar melhorias para seus desempenhos, além de identificar e planejar estratégias para diminuir os índices de evasão e de repetência, entre tantas outras funções exigidas.

Enfatizamos as atribuições para o exercício da função de coordenador pedagógico, como observamos na legislação de MS, da Resolução/SED 3518/2018, em seu Art. 4º, são atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - **Participar** da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da sua implementação, juntamente com o diretor, diretor-adjunto, professores da escola, servidores administrativos e comunidade, em consonância com os princípios que norteiam a gestão democrática participativa, as diretrizes do Plano Estadual de Educação e os objetivos e metas educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED);
- II - **Elaborar e Apresentar** à direção escolar o Plano de Trabalho para o ano letivo em curso;
- III - **Coordenar** as atividades do Conselho de Classe;
- IV - **Propor** e implementar ações direcionadas à melhoria do desempenho e a permanência dos estudantes;
- V - **Utilizar** os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação como referência no planejamento das atividades pedagógicas;
- VI - **Acompanhar e Avaliar** os resultados do rendimento escolar dos estudantes, em conjunto com os professores;
- VII - **Analisar** o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo metodologias, em conjunto com os professores;
- VIII - **Analisar**, juntamente com os professores, as ementas curriculares dos estudantes, a fim de definir a sua classificação ou a adaptação necessária;
- IX - **Coordenar**, na escola, o processo do Regime de Progressão Parcial (RPP) em todas as etapas: divulgação, registros, acesso ao ambiente, elaboração de planilhas, bem como informação e orientação aos estudantes e responsáveis;
- X - **Assessorar** pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação;
- XI - **Acompanhar e Orientar**, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;
- XII - **Participar** de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função;

- XIII - **Analisar** índices e indicadores externos de avaliação de sistema e do desempenho da escola, para a tomada de decisões em relação ao Projeto Político-Pedagógico e projetos desenvolvidos no âmbito da escola;
- XIV - **Analisar** indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos estudantes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio, necessárias à aprendizagem;
- XV - **Coordenar e Incentivar** as práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente;
- XVI - **Participar** efetivamente das decisões relacionadas à vida escolar do estudante;
- XVII - **Elaborar e Propor** à Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a direção escolar, projetos que visem à melhoria da aprendizagem dos estudantes;
- XVIII - **Prestar Atendimento** aos pais, com acompanhamento e orientação quanto à vida escolar de seus filhos;
- XIX - **Acompanhar e Encaminhar**, aos técnicos da Educação Especial, os estudantes com indicativos de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para avaliação multidisciplinar;
- XX - **Cumprir e Fazer Cumprir** os termos do regimento escolar;
- XXI - **Participar** de encontros, formação continuada e reuniões promovidas pela SED;
- XXII - **Atender**, dentro do prazo, as solicitações feitas pela SED;
- XXIII - **Desempenhar** com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, discrição, ética e bom relacionamento interpessoal, as funções que lhe são atribuídas;
- XXIV - **Desempenhar** outras atividades pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A LDB/1996, em seus artigos 12 e 13, preconiza sobre a organização do trabalho pedagógico e, como podemos observar nas atribuições descritas anteriormente, temos o coordenador pedagógico como responsável. Diante do exposto, observamos que ele coordena, analisa, organiza, cumpre, faz cumprir, participa, elabora e propõe, entre outras ações, portanto, há de se concordar que são muitas as atribuições e, dentre elas, está a assessoria permanente e contínua do trabalho docente.

Santos (2020, p. 4) ainda relata que algumas atividades exercidas no dia a dia, como servir merenda, monitorar/cuidar do horário de intervalo, verificar uniformes e cuidar do portão no momento de chegada e de saída dos estudantes, não são atribuições exigidas em resolução, mas são realizadas para que o funcionamento da escola transcorra de forma eficiente e segura. Dessa forma o coordenador realiza funções extras, supervisionando não só o trabalho pedagógico como também serviços rotineiros, pois segundo Pereira (2016, p.53) “a intensificação do trabalho dos docentes, além de comprometer sua saúde, pode colocar em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida que tais profissionais encontram-se num contexto de sobrecarga e hipersolicitação”.

“Ser coordenador pedagógico equivale a ocupar um lugar de gestão na escola, faz-se necessário abordar o funcionamento da gestão, seu papel na escola, a relação entre seus membros e as relações com os outros, sobretudo com os professores” (PLACCO & ALMEIDA, 2017, p. 14), pois quando estamos em sala de aula não temos as vivências dessa atuação. A sensação de não cumprir o dever e não exercer bem a função é um sentimento diário e solitário.

Não se pode deixar de destacar o quão numerosas e diversificadas são as funções, de ordem muito diversa:

[...] liderança do Projeto Político Pedagógico e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para a função formadora de professores, que deveria ser priorizada (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2015, p. 11).

A carga de trabalho burocrático que o coordenador recebe muitas vezes ocupa quase todo seu tempo, deixando-lhe poucas possibilidades para desempenhar as funções pedagógicas e formadoras, o que se agrava quando elas se impõem como as mais importantes. Segundo Souza (2004, p. 105), isso é um desafio e uma questão complicada dentro do exercício da função.

O trabalho direto com os professores, os elogios, as críticas, as intervenções e a forma de atendimento diferenciado, buscando identificar as especificidades de cada um, é outro desafio que exige leituras, estudos e formação constante, pois a forma de sugerir mudanças deve ser sempre sutil e relevante, tentando promover a autonomia – o que nem sempre acontece, transformando-se em dependência.

Para Vieira (2004, p. 83), o coordenador pedagógico tem como objetivo principal garantir o processo de ensino/aprendizagem saudável e bem-sucedido para os estudantes. Segundo a autora, ele desempenha várias tarefas burocráticas, atendimento de pais, de alunos, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, regências, imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores. O trabalho abrange quatro perspectivas:

As expectativas dos alunos – como autoridade na resolução de problemas cotidianos; O trabalho de escrituração – superando a visão burocrática; A participação em reuniões – busca de alternativas para eventuais problemas de ensino e de aprendizagem; A relação com as famílias – possibilidade de atuar junto com as famílias dos alunos; buscando estabelecer uma relação mais afetiva e democrática (FRANCO, 2005, p. 88).

As possibilidades de atuação do coordenador pedagógico o diferenciam no contexto escolar, pois, “sua atuação pode colaborar para que a escola seja mais democrática, criando um espaço aberto a discussões e à participação de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem” (FRANCO, 2005 p. 98).

Para o autor, isso acontece pela proximidade na interação com os alunos, mediando impasses e representando-os perante a escola, por ter um registro mais detalhado do desenvolvimento de sua turma, “o que capacita a ser uma figura importante para realizar diagnóstico e planejar ações, e por ser o docente que vai estabelecer um contato mais próximo da família” (FRANCO, 2005, p. 98-99).

Para Souza (2004, p. 104), o grande desafio em relação aos pais é criar canais de comunicação e convencê-los de que devem participar do processo educacional de seus filhos em parceria com a escola. Entendemos que a escola deve fazer parte do cotidiano das famílias e não pode ficar fora das mudanças que a sociedade tem vivido, pois são muitas as transformações – destacamos as tecnológicas, sociais, econômicas, culturais etc., as quais geram estresse, medo e insegurança diante do desconhecido, sobretudo, quando consideramos o período pandêmico dos últimos dois anos.

Para ampliar o estudo sobre o papel do coordenador pedagógico no universo escolar, retomaremos as dimensões de atuação deste profissional que deve interagir com toda a comunidade escolar.

#### **4.2 – O coordenador pedagógico como articulador**

O coordenador desempenha diversas funções dentro da unidade escolar, tornando-se um articulador do processo de seu funcionamento, exercendo inúmeras e complexas atividades, interagindo, formal e informalmente, com membros da comunidade interna e externa, com o objetivo final de promover a aprendizagem dos estudantes. Como articulador, “seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente, o que não é fácil, mas possível” (ALMEIDA & PLACCO, 2011, p. 3).

Segundo Mollica (2015, p. 88), o coordenador “representa um elo entre os professores e a proposta da escola é contribuir para que os próprios docentes discutam suas ideias e criem novas, objetivando a aprendizagem dos alunos”. Porém, qual o significado disso? Conforme Almeida e Placco (2011) articular é promover o trabalho coletivo. Nesse sentido, significa unir ou juntar, ou seja, promover a articulação para que esse coletivo funcione.



Antes de ser coordenador, esse profissional é um professor, que ocupa um lugar que lhe permite contemplar o macro sem deixar de enxergar as especificidades, as necessidades dos professores e dos estudantes. Segundo Silveira, Júnior e Vieira (2022), sua atuação

[...] é marcada pelo trabalho em conjunto, mediando e articulando as relações entre os diversos profissionais da escola, integrando-os entre si e com a realidade escolar, possibilitando a reorganização da atuação docente e a produção de conhecimentos no âmbito escolar pela prática diária, através da reflexão constante sobre a prática e da motivação dos profissionais. Porém, os CPs ainda são vistos como sujeitos “faz-tudo” que, pela sua multiplicidade de funções tem seu trabalho dificultado (SILVEIRA, JÚNIOR & VIEIRA, 2022, p. 348).

Por meio da articulação, o coordenador precisa saber ouvir, falar no momento certo, coordenar, organizar, interferir, informar, direcionar as ideias para a prática, ter iniciativa e criatividade, paciência, resiliência, amabilidade, saber interagir, lutar por melhorias, valorizar seu ambiente de trabalho, resolver conflitos e apagar incêndios.

As ações relacionadas à articulação estão no campo das atividades práticas, como planejar e contribuir com as aulas dos professores, acompanhar resultados dos estudantes, realizar reunião de pais, executar o processo avaliativo, atender a emergências (como ocorrências com alunos e casos de indisciplina) etc; no campo das atividades burocráticas, envolve elaborar e executar o projeto pedagógico da escola, atender a demandas burocráticas da gestão, acompanhar a elaboração e impressão das avaliações, acompanhar os processos de avaliações externas, elaborar relatórios e planilhas; no campo das atividades sociais, inclui organizar eventos, reuniões, interações com pais, funcionários, professores, alunos, técnicos das secretarias, representantes de editoras, palestrantes, sobreposição de ações por parte de secretarias de saúde, trânsito e outros; e no campo da formação de professores, ações de acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação, encontros de estudo, grupos de discussão, as quais ficam prejudicadas devido ao pouco tempo dedicado quando consideramos todas as atividades cotidianas.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015, p. 15), “é frequente que o próprio coordenador pedagógico, ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola”. É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, criar espaços, fazer parcerias, pois “tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar contemporâneo, não é fácil” (ALMEIDA, 2004).

Para Almeida (2004, p. 45), esse profissional está sempre num “labirinto de escolhas”, pois precisa ter autonomia para articular as resoluções de suas demandas, elaborar sua proposta de trabalho, estipular e planejar metas e ações em sua rotina, e não ficar à mercê das emergências e dos conflitos. Além disso, em desvio de sua função, ele ainda desempenha funções que não são de sua competência devido à demanda dos pares ou por não ter quem as execute, em desvio de sua função.

Para exercer o papel de articulador dos processos educativos, precisa ser capaz de despertar nos membros da instituição a capacidade de serem proativos, responsáveis, dinâmicos, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões. Deve ainda criar um ambiente de relacionamento mais estreito com os professores, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola, contribuindo para que todos caminhem juntos na mesma direção.

Para Vasconcelos (2006, p. 87), essa função precisa ser exercida por um educador que esteja no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola, como o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social etc.

O coordenador pedagógico deve instaurar na escola o significado do trabalho coletivo. Assim, concordamos com Placco, Almeida e Souza (2011) quando afirmam que a ele cabe o papel de articulador, fazendo com que a instituição trabalhe de modo coeso. A importância da articulação se deve ao papel que desempenha, organizando o funcionamento pedagógico, articulando as formações, atuando nas mediações, evitando desgastes, sempre com o compromisso de realizar ações capazes de proporcionar transformações que promovam o aprendizado dos estudantes e satisfação nas interações.

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação pedagógica, mesmo quando esta não é desempenhada por alguém destacado nominalmente para isso – pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, é também responsável por ela. “Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil” (PLACCO, SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 759).

Algumas especificidades podem ser destacadas, já que a articulação começa bem antes do início das atividades previstas em calendário: esse profissional prepara o funcionamento do ano letivo, pois sua atuação exige organizar o contexto antes do início do calendário escolar, como montagem das salas de aula, recepção dos professores, estruturação do projeto

pedagógico, organização da jornada pedagógica, preparação dos professores para a recepção dos alunos, acompanhamento do processo de adaptação dos professores iniciantes, organização da primeira semana de aula, da reunião de pais, do primeiro bimestre etc.

A atuação do coordenador pedagógico se dá em um trabalho de formação contínua em serviço e acontece quando articula o planejamento, as reuniões e conselhos de classe com os professores para refletirem sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, as reflexões sobre o processo avaliativo e recuperação, entre outras ações para o fortalecimento do processo ensino/aprendizagem.

Sobre o trabalho no processo avaliativo, Silva (2015, p. 101) reitera a importância das funções articuladoras do coordenador pedagógico em seu papel fundamental de instigar os professores ao exercício de reflexão na condução do processo avaliativo.

O coordenador, ao articular as ações para o bom funcionamento da escola, está favorecendo a tomada de consciência de sua equipe sobre o contexto escolar em que estão inseridos e, ao estimular esse processo e a busca de soluções para superar problemas, promover medidas e implementar mudanças, está articulando e propiciando condições para o desenvolvimento profissional de todos de forma reflexiva e colaborativa.

Essa tarefa não é fácil, é complexa e essencial, uma vez que busca compreender a realidade e construir, de forma cooperativa e colaborativa, alternativas para os desafios e a resolução de conflitos, propondo ações pedagógicas que fortaleçam a comunidade escolar com vistas a promover o sucesso no processo ensino/aprendizagem dos estudantes, já que é preciso se adequar à realidade de cada escola, pois não existem fórmulas, métodos ou programas a serem reproduzidos.

A implementação de mudanças ocorrerá a partir do olhar diferente em relação às ações já existentes, a fim de reavaliar e modificar hábitos, ações e atitudes, promovendo transformações nas práticas pedagógicas e organizacionais. Porém, isso pode gerar desconfortos e conflitos e o coordenador pedagógico é o agente estimulador e articulador desse processo.

### **4.3 - O coordenador pedagógico como formador**

A principal função do coordenador pedagógico é a de formador (PLACCO, 2017), pois “competem-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela” (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 3). Cabe a ele oferecer formação ao professor para melhorias em sua atuação. Mas não é só isso, porque, além de formar o professor,

é necessário que o próprio coordenador receba formação continuada para desempenhar seu trabalho.

Para Lima, Santos e Silva (2012, p. 4), “a formação do coordenador é de extrema importância, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem”. Destacamos que, apesar do discurso da importância da formação continuada, as políticas educacionais não têm promovido ações que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes (ILHA & HYPÓLITO, 2014, p. 109).

Segundo Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) o “coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores”. Nesse sentido, Vieira (2004, p. 84) enfatiza que “formar um profissional em serviço implica em dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre o seu papel, problematizando sua situação, identificando os erros e as falhas para direcionar a busca de uma nova prática, consciente e atuante”.

A necessidade de formação continuada aos professores, coordenadores e gestores é tema de pesquisas em educação, e essa preocupação é realidade em muitas secretarias de educação do país, tendo em vista que o aprimoramento profissional é suporte para o desenvolvimento de novas demandas, considerando que o estudo e a pesquisa devem ser constantes na vida de todos os profissionais devido à rapidez com que as informações circulam e as mudanças acontecem em todas as áreas. Segundo Nóvoa,

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Tezani (2011, p. 87) afirma que “a escola é espaço e ambiente educativo que proporciona a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimento, de convívio social e de constituição de cidadania”. Segundo Garcia (2009, p. 11), os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem. Esse autor ainda considera que “as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios” (GARCIA, 2009, p. 10).

De acordo com o pensamento de Imbernón (2011, p. 120), “a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a

realidade social através das diferentes experiências”, pois a interação e a discussão dos cursistas durante a formação proporcionam reflexões sobre o “contexto educativo concreto”. Para o estudioso, essa prática é rica porque não discute contextos simulados, e sim conhecimentos experimentados por meio de práticas que deveriam ocorrer no interior das instituições educativas.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Nesse movimento, destacamos que “o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto” (IMBERNÓN, 2011, p. 119). Segundo o autor, o coordenador convive com muitas adversidades, por isso “precisa aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que se move em contextos sociais” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

O fortalecimento de sua função é necessário e, conforme definição estabelecida no Plano Nacional de Educação, a formação continuada “traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente” (INEP, 2015, p. 282). Nesse sentido, a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, em seu Artigo 16, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada e informa que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (CNE, 2015).

As políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente “buscam articular a formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes para atender as demandas para a educação do século XXI, sendo requisito indispensável à melhoria da educação” (OLIVEIRA, 2013, p. 56). Concordamos com a autora citada e aderimos ao seu

pensamento de que a “mobilização em torno da formação de professores é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica” (OLIVEIRA, 2013, p. 58), já que essas mobilizações são geralmente derivadas de uma mesma matriz, com proposta de que formando professores para sua atuação, as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus estudantes, causadoras do baixo desempenho, serão superadas (OLIVEIRA, 2013, p. 59).

No entanto, entendemos que a formação deve ser acompanhada de outros componentes, como infraestrutura adequada, valorização social do trabalho do professor, incentivo financeiro etc. Sabemos que “o coordenador tem muita dificuldade em enfrentar o desafio da formação continuada” (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2015, p. 17), seja por dificuldades pessoais, seja por falhas de sua formação ou por suas limitações como líder do coletivo dos professores. Além disso, a maior parte das formações é planejada, organizada e aplicada pela Secretaria de Educação e a participação do coordenador pedagógico se resume ao repasse e a discussões relacionadas a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que depois sejam repassados aos professores na escola, agindo como multiplicador.

Faz-se necessária a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as dos professores, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua formação e de ensino, construção e gestão do grupo, domínios de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2015, p. 23-24).

Segundo Jesus (2007, p. 40) “a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de tornar a formação mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento”. Segundo essa perspectiva, ela precisa contemplar realidades específicas de suas vivências para promover o enfrentamento dos desafios que surgem em sua rotina com mais segurança. O fortalecimento de sua formação será o alicerce para sucesso no desempenho de suas funções que são direcionadas para os estudantes, pais, professores ou gestores.

Para Rebolo (2012, p. 47-48), a formação continuada é um fator que deve ser considerado como elemento essencial para obtenção de bem-estar, pois proporciona aquisição de novos conhecimentos, possibilita mudanças nas práticas, gerando sensação de segurança e controle sobre o trabalho e “ainda se revela imprescindível se for concebida segundo uma perspectiva relacional, colocando os professores em situação de trabalho de equipe num clima de autenticidade e cooperação” (JESUS, 2007, p. 52).

#### **4.4 – O coordenador pedagógico como transformador**

O coordenador transformador é chamado a dimensionar as mudanças necessárias para obter o sucesso de seu grupo, portanto, cabe a ele ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA & PLACCO, 2011, p. 3). Para tanto, deve manter claros seus objetivos, repensar seu caminho e avaliar seu trabalho. Porém, ressaltamos que para atender às exigências e necessidades de suas demandas, ele necessita ser formado e formar para as novas responsabilidades educativas.

Retomamos o pensamento de Vieira (VIEIRA, 2004, p. 84), ao afirmar que formar “implica dialogar continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre o seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática consciente e atuante”.

Assim, para propor e realizar a transformação no ambiente escolar, o coordenador pedagógico necessita, ainda, manter o equilíbrio emocional aliado à capacidade de discernimento e reflexão, utilizando um dos instrumentos mais eficazes para transformar, que é a comunicação, pois o falar e o ouvir são formas de expressar os sentimentos considerando a afetividade no trabalho. “O falar autêntico, ouvir ativo e o olhar atento são habilidades que transformam o relacionamento interpessoal” (ALMEIDA, 2001) dentro da escola.

Nesse sentido, é importante, para que ocorra o processo de transformação e mudança dentro do universo escolar, que o coordenador pedagógico valorize os componentes afetivo-emocionais, pois ele lida com a diversidade da comunidade escolar (estudantes, professores, pais, gestão etc.). Para atender a essa diversidade de grupos, com os quais articula as demandas de seu trabalho, precisa compreender especificidades, pois cada um deles tem características e demandas particulares. O coordenador pedagógico pode valorizar e ficar atento às individualidades e crenças, organizando, orientando, harmonizando e articulando o trabalho didático-pedagógico.

Corroborando esse pensamento, buscamos em Souza (2005, p. 101) a afirmação de que “cada grupo tem características e demandas particulares em relação ao coordenador pedagógico, e são essas demandas que ditam os papéis que o coordenador deverá desempenhar na escola”.

Segundo Souza (2005), o coordenador pedagógico vive um sentimento de frustração, de impotência e indignação em seu trabalho diário, além das múltiplas exigências e da sobreposição de ações, em que atende a demandas burocráticas e sociais que fogem às expectativas de suas metas e ações. Contudo, entendemos que ele deve delegar, evitando desvio de função, pois Geglio (2004, p. 118) nos diz que “é ele quem, num espírito de parceria e

coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição de liderança, de autoridade”.

Ser coordenador pedagógico transformador é característica desenvolvida a partir de sua posição de elemento articulador e formador do processo ensino/aprendizagem e dos resultados obtidos com essa articulação. Portanto, entendemos a característica de transformador como consequência do empenho e sucesso da articulação de suas práticas e das formações que desenvolve e participa no seu cotidiano.

Exige-se hoje um profissional comprometido com o processo educacional, com os resultados das aprendizagens, com atualização constante de seus saberes pedagógicos e culturais, envolvido com o exercício contínuo da reflexão sobre sua prática (SILVA, 2002). Essas exigências não são isoladas, além de cobrar também um compromisso com o trabalho coletivo, pois, para o cumprimento dos desafios dentro da escola, isso é fundamental. Para tanto, são necessárias mudanças de comportamento e nas interações com todos da comunidade escolar, com um coordenador que tenha muitas habilidades e competências, pois são muitas as interações, atribuições e situações que terá em sua rotina.

O próximo tópico foi construído para apresentar a base teórica de um dos objetivos específicos, que é identificar a possibilidade de bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos, verificando se os elementos como infraestrutura, interações, práticas, entre outros elementos repercutem de maneira positiva ou negativa no cotidiano do coordenador pedagógico.

#### **4.5 – O bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico**

Jesus (2007, p. 26) informa que o conceito de bem-estar docente “pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) desenvolvidos para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”. Corroborando essa ideia, Rebolo afirma que

O bem-estar no trabalho é um estado que permite ao professor vivenciar sua atividade de modo positivo e que contribui para a fruição plena da vida. É um processo dinâmico, construído durante a vida profissional, para o qual concorrem múltiplos fatores que impulsionam e mantem as atitudes positivas em relação a si mesmo e ao trabalho que realiza (REBOLO, 2012, p. 51).



Rebolo (2012, p. 24) defende a ideia de que o bem-estar docente “é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, que pode ou não se concretizar”, dependendo de muitas variáveis. É um processo dinâmico em duas dimensões: a objetiva, que corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização, e a subjetiva, relacionada às características pessoais do professor e que diz respeito tanto às competências e habilidades quanto a desejos, crenças, valores, formação e projeto de vida. Na intersecção dessas duas dimensões, com resultados positivos teremos o bem-estar; se forem negativos, teremos “o mal-estar, que é um estado de desconforto, resultante de insatisfação e conflitos, que desencadeia estratégias de enfrentamento que visam eliminar ou minimizar e caminhar para o bem-estar” (REBOLO, 2012, p. 24).

Os quatro componentes interdependentes e inter-relacionados que constituem a totalidade do trabalho, apontados em muitos estudos sobre o bem-estar, são: 1) a atividade laboral em si; 2) as relações interpessoais; 3) as condições sociais e econômicas; e 4) as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. No entanto, a estudiosa ressalta que apenas a presença ou ausência desses elementos não são determinantes, pois o bem-estar só ocorre quando esses elementos forem avaliados em conjunto de forma satisfatória, positiva e não geradora de conflitos, considerando também as avaliações cognitivas e afetivas que cada trabalhador faz de si e do trabalho que realiza, pois

Deve-se considerar não apenas a existência ou ausência dos elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário, mas também o grau de satisfação e insatisfação dos professores com esses elementos e, ainda, a relação destes com a autopercepção de bem-estar e felicidade do professor (REBOLO, 2012, p. 34).

Com a explanação de Rebolo, nortearmos a análise das entrevistas, de modo a verificar a existência/ausência de satisfação/insatisfação dos coordenadores, assim como a própria relação da percepção sobre o bem-estar, objetivando verificar sua possibilidade no exercício dessa função na educação básica. A seguir, abordaremos seus componentes separadamente, associando as características descritas para o bem-estar do professor como referência também ao trabalho do coordenador.

#### 4.5.1 – A atividade laboral: o trabalho e suas tarefas

O componente “atividade laboral” é identificado a partir de elementos essenciais para que se obtenha satisfação a partir de sua realização, ou seja, que tornam o trabalho docente felicitário, de acordo com os seguintes itens: 1) a diversidade de tarefas, que proporciona um

trabalho rotineiro, mas não monótono; 2) a identidade dessas tarefas entre si, que exigem diferentes habilidades, mas não dissonantes entre si; 3) a possibilidade de uso da criatividade e autonomia; 4) os desafios colocados tanto pela diversidade de tarefas quanto pela necessidade de adequação nas situações de aula – no caso do coordenador pedagógico, em situações de atuação em seu trabalho; 5) a exigência de um grau de concentração; 6) a interação na percepção do tempo, decorrente da concentração e do envolvimento exigido; e 7) o controle da situação e segurança para o desenvolvimento das atividades.

O trabalho analisado a partir do seu componente laboral será satisfatório e capaz de gerar bem-estar quando for composto por um conjunto de tarefas que sejam diversificadas, que tenham identidade entre si, que propiciem a autonomia e o uso de criatividade, que ofereçam desafios, que exijam concentração, que permitam o controle das situações imprevistas durante a sua realização e não provoquem a ansiedade durante o seu término (REBOLO, 2012, p. 35).

Exercer uma atividade composta por diferentes ações e que exige muitas habilidades, que não permite a sensação de rotina e repetição, tem potencialidades para proporcionar bem-estar. Segundo Rebolo (2012), quanto maior o desafio e quanto mais habilidades forem exigidas para realização das tarefas, maior é a satisfação. Porém, deve haver um equilíbrio entre as exigências e o enfrentamento dos desafios, sendo avaliado no final da ação como compensador, visto que a sensação ou a possibilidade de controlar a situação é aspecto importante do bem-estar.

Rebolo (2012) relata que a sensação de controle da situação é proporcionada também pela autonomia. No caso dos coordenadores pedagógicos, isso corresponde a administrar as situações, atingindo seus objetivos, tendo o controle do comportamento e domínio do que fazem, com coerência entre o planejamento e a execução, sendo capazes de resolver situações inesperadas, possibilitando a sensação de bem-estar.

Quando o trabalho é realizado com alto grau de concentração, em que esquecemos dos problemas não relacionados ao trabalho, numa suspensão temporária dos pensamentos, ocorre o envolvimento profundo, elemento que pode possibilitar a sensação de satisfação, já que o tempo parecerá mais rápido e diminuirá a sensação de ansiedade pelo término da tarefa (REBOLO, 2012, p. 37).

#### 4.5.2 – As relações interpessoais: o trabalho e suas relações

O “modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não” (REBOLO, 2012, p. 40) são essenciais para o trabalho do coordenador pedagógico. Trata-se de elementos relacionados

[...] à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback, à ausência de preconceitos e discriminações, ao apoio socioemocional e à participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias (REBOLO, 2012, p. 40).

Elas são responsáveis pela satisfação das necessidades, desejos e expectativas, por proporcionarem apoio social e emocional na realização das tarefas diárias e alcance de metas, além de promover um sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, já que as interações no ambiente escolar acontecem no coletivo e se concretizam por meio dele. A autora esclarece que quando são positivas, são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor, porém, quando são negativas geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho.

Para que as relações gerem bem-estar é preciso que priorizem a sinceridade, que permitam a expressão de pontos de vistas divergentes, que estimulem a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas (REBOLO, 2012, p. 41).

Nesse movimento, destacamos a complexidade de relações que caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico, pois suas responsabilidades e seus contatos diários envolvem grupos com características heterogêneas, desde a diretoria até os pais e a comunidade, passando por professores, alunos, pessoal de apoio, da merenda, da portaria, dos laboratórios e bibliotecas, da educação especial etc.

Nesse sentido, para que o trabalho de equipe dê resultado, é necessário que sejam apresentadas atitudes de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas (JESUS, 2007), visto que “relacionar-se positivamente com alunos, colegas, diretores e demais pessoas com quem convive na escola é uma fonte de bem-estar” (REBOLO, 2012).

Nesse cenário escolar, em que temos muitos atores e as relações interpessoais tornam-se fundamentais para o processo de funcionamento, evidencia-se a figura do coordenador, fundamental para estabelecer as relações com as famílias, pois para os alunos e seus responsáveis, ele é uma figura importante, que acompanha a turma de forma mais próxima, é

uma autoridade que representa a escola e os representa perante ela, sendo reconhecida pelos alunos como uma pessoa competente na intermediação nos dilemas que se apresentam no dia a dia escolar, conseguindo vínculos que propiciam uma relação harmoniosa e democrática (FRANCO, 2005, p. 87).

#### 4.5.3 – As condições sociais e econômicas

Os elementos relacionados a este componente são os salários fixos e variáveis, benefícios, direitos, estabilidade, horários, momentos de estudo/formação, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre os membros da comunidade interna) e externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola, do sistema educacional e do desenvolvimento profissional.

Esses componentes afetam direta e indiretamente o professor em seu trabalho, porém, quando avaliados como satisfatórios, estão associados ao bem-estar por proporcionarem o crescimento profissional, a satisfação das necessidades básicas e a percepção de trabalho útil que contribui para satisfação do docente e para o bem da comunidade (REBOLO, 2012).

Segundo pesquisas, o salário é considerado um fator altamente insatisfatório (REBOLO, 2012), mas é minimizado quando o docente considera resultados satisfatórios em elementos como sucesso, prazer em suas práticas e estabilidade, sendo esta última um elemento positivo, em contraponto. Contudo, a estabilidade não se torna elemento de grande relevância, pois Rebolo (2012) relata que docentes exoneraram ou abandonaram a profissão, mesmo com estabilidade no trabalho, por não conseguirem diminuir o mal-estar causado pela função que exercem.

Os cursos, especializações e formações proporcionam novos conhecimentos, percepção de mudanças bem-sucedidas, como aquisição de conhecimentos e autorrealização, sendo consideradas importantes fontes de bem-estar. Porém, Jesus (2007, p. 9) destaca que “embora a formação possa prestar uma contribuição para o bem-estar docente, é necessário que o contexto social e as condições de trabalho dos professores também se alterem, para que possam concretizar a sua motivação e competência profissional”. Assim, os professores devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio bem-estar e realização profissional.

A carga horária excessiva e a falta de tempo para lazer e para a família causada pelas grandes demandas, novas atribuições, menor valorização social do trabalho, poucos prazos e cobranças, são consideradas consequências negativas. Sobre isso, Jesus (2007, p. 12) alerta que algumas situações têm a ver com o estilo de vida atual, como “o ritmo de vida acelerado, quase

alucinante, em que se tem que responder rapidamente a constantes novas solicitações; ambientes altamente competitivos; a instabilidade profissional; e o sentimento de falta de controle ou incerteza face aos resultados pretendidos”.

Portanto, a seguir apresentamos a teoria de mais um componente do trabalho docente que será analisado como elemento de satisfação e/ou insatisfação para verificar o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.

#### 4.5.4 – As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar

Esses elementos dizem respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho, considerando as adequações das instalações, condições gerais, como limpeza e o conforto do ambiente, a segurança, os equipamentos, instrumentos e materiais disponíveis.

A escola deve oferecer materiais básicos para desenvolvimento do ensino, conforto, ambiente bem conservado, com iluminação, higiene, sem interferências sonoras, diminuindo o desgaste físico e mental para a realização de um ensino satisfatório. Assim, possibilitará o bem-estar.

Ambientes com escassez, ausência ou insuficiência de recursos materiais e ambientais dificultam e limitam o desenvolvimento do trabalho de maneira satisfatória, tornando o trabalho difícil e improdutivo, caracterizando a insatisfação e a desvalorização do trabalho docente. Rebolo (2012) destaca que

[...] as condições precárias afetam tanto a saúde física quanto mental dos trabalhadores em geral (...). Quanto aos professores, alguns pesquisadores constataram que essas condições precárias têm alguma influência sobre o mal-estar docente. O sofrimento psíquico, abandono da profissão, a falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores (REBOLO, 2012, p. 50).

Vale ressaltar que essa autora descreve, em seu estudo, que a insatisfação com esses elementos é minimizada quando ocorre a satisfação com os componentes das relações interpessoais e os componentes da atividade laboral, pois “mesmo quando as condições de infraestrutura e os recursos materiais são deficitários, mas se tem o reconhecimento do trabalho realizado, o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, de que está realizando um trabalho útil, há a possibilidade de ser feliz no trabalho” (REBOLO, 2012, p. 54).

Assim, após apresentar os elementos do trabalho docente que podem contribuir de forma positiva e/ou negativa promovendo o bem-estar e/ou o mal-estar, realiza-se, no capítulo

seguinte, a apresentação e análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, que é parte essencial deste trabalho, o que configura a realidade vivenciada no contexto escolar do município pesquisado.

## CAPÍTULO V

### UM MERGULHO NAS FUNÇÕES E DESAFIOS DAS COORDENADORAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

*Para entender nós temos dois caminhos:  
o da sensibilidade que é o entendimento do corpo;  
e o da inteligência que é o entendimento do espírito.*  
(Manoel de Barros)

Neste quinto capítulo, que está dividido em quatro tópicos, apresentamos as discussões e análises dos dados coletados no questionário e nas entrevistas: 1) no primeiro, descrevemos os dados obtidos no questionário, aplicado com objetivo de delinear o perfil profissional e investigar a atuação e a rotina das participantes em seu cotidiano, analisando as descrições estatísticas obtidas a partir da interpretação dos gráficos produzidos no aplicativo do Google Forms; 2) no segundo, exibimos os resultados, por meio de uma nuvem de palavras produzida no aplicativo Wordcloud e um gráfico, com objetivo de identificar e verificar as frequências de palavras verbalizadas pelas participantes que fazem referência às dimensões de articulador, formador, transformador e ao bem-estar e/ou mal-estar; 3) no terceiro, realizamos a contextualização do ambiente de trabalho das coordenadoras pedagógicas participantes; 4) no quarto, apresentamos a análise dos resultados por categorias em consonância com as teorias que abordam as dimensões de trabalho do coordenador pedagógico e possibilidades de bem-estar/mal-estar em sua atuação.

Ressalta-se que primeiramente foram identificadas as categorias conforme as etapas da Análise de Conteúdo e, posteriormente, foram elaborados quadros (apêndices D, E, F, G e H) com recortes das verbalizações das participantes, classificando-as por satisfação/insatisfação conforme os elementos do trabalho felicitário, os quais foram utilizados para o tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação dos dados apresentados, com o objetivo de responder ao problema da pesquisa.

#### **5.1 – Perfil profissional, atuação e rotina das coordenadoras participantes da pesquisa**

Os questionários apresentavam muitas informações sobre o perfil profissional, as relações interpessoais e as atividades desempenhadas pelas coordenadoras no cotidiano, que necessitavam ser organizadas, interpretadas e analisadas. Para isso, seguimos a teoria da Estatística Descritiva, segundo Freund (2006), em que se apresentam os dados em tabelas e

gráficos, a fim de resumi-los ou descrevê-los, mas sem ir além. Esses dados foram organizados em um quadro (quadro 6, p. 89).

Conforme a legislação de Mato Grosso do Sul, para ser coordenador pedagógico é necessário ser “professor licenciado com pós-graduação em coordenação pedagógica e mais de dois anos exercendo a função no magistério”. No entanto, observou-se que as coordenadoras pedagógicas atuantes em 2021 eram cinco professoras efetivas e duas professoras convocadas. Cinco delas possuem experiência de até 2 anos no cargo de coordenador pedagógico, somente duas estão na função há mais de dois anos e apenas uma é formada em Pedagogia. Seis participantes possuíam mais de cinco anos de atuação como professoras antes de assumir o trabalho de coordenadoras e somente uma tem entre um e dois anos de experiência em sala de aula.

Segundo a teoria de Huberman (1992), a vida dos profissionais docentes é dividida em ciclos, e observamos que as participantes estão entre a primeira e a terceira fase, conceituadas do seguinte modo:

1. Fase de entrada na carreira – compreende os primeiros 3 anos de docência;
2. Fase da estabilização – constitui-se em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades (...);
3. Fase da diversificação – caracteriza-se pelo período entre o 7º e 25º ano de docência – professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola e experimentam e diversificam mais (...) (HUBERMAN, 1992, apud ILHA e HYPÓLITO, 2014, p. 103).

Verificamos ainda que três delas possuem especialização muito recente, concluída nos anos de 2020 e 2021, somente uma possui especialização em coordenação pedagógica e a única pedagoga não tem especialização.

Logo, observa-se que todas apresentam critérios divergentes dos exigidos na legislação de MS, pois quando têm tempo de experiência na docência, não possuem especialização em coordenação pedagógica; e quando têm especialização em coordenação pedagógica, não possuem tempo de experiência na atuação como docente.



QUADRO 6 – Características das coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário

Nome	Idade	Gênero	Licenciatura	Nível de formação	Área da pós-graduação/ano de conclusão	Tempo de atuação como professor antes de ser CP	Tempo que exerce a função de CP	Ingresso na função	Etapa de atuação	Regime de contrato
<b>COORD. A</b>	24	F	Letras	Especialização	Coordenação Pedagógica e Educação Inclusiva/ 2020	1 a 2 Anos	2 anos	Seleção interna	Ensino Fund II/ Médio	Convocada
<b>COORD. B</b>	30	F	Educação Física	Especialização	Educação Física Escolar 2018.	Mais de 5 anos	2 anos	Processo seletivo SED	Ensino Fund I e II	Concursada
<b>COORD. C</b>	30	F	Geografia	Especialização	Educação Especial/2021	Mais de 5 anos	2 anos	Indicação	Ensino Médio	Convocada
<b>COORD. D</b>	44	F	História E Matemática	Especialização	História/2021	Mais de 5 anos	2 anos	Seleção interna	Ensino Fund II	Concursada
<b>COORD. E</b>	49	F	Letras Português/ Inglês	Especialização	Reengenharia em Projetos Educacionais- Língua Portuguesa/ 2007	Mais de 5 anos	Aprox. 2 anos	Processo seletivo SED	Ensino Médio	Concursada
<b>COORD. F</b>	Sem resposta	F	Letras	Mestrado Profissional	Letras/2015	Mais de 5 anos	3 anos	Seleção interna	Ensino Médio	Concursada
<b>COORD. G</b>	52	F	Pedagogia	Graduação	Não tem	Mais de 5 anos	4 anos	Processo seletivo SED	Ensino Fund II	Concursada

FONTE: Elaborado pela autora.

Elaboramos o quadro a seguir com a visão geral das respostas das participantes a partir da interpretação dos dados coletados nos questionários:

Quadro 7 - Respostas do questionário

QUESTIONÁRIO	Número de respondentes		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Você motiva os professores a manterem o trabalho em equipe, de modo a estimular, na comunidade escolar, a aderência às propostas feitas pela gestão?			7
Você cuida da disciplina/indisciplina dos estudantes, assumindo a postura de uma personagem apaziguadora da escola?		1	6
Você avalia e acompanha o processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos estudantes?			7
Você valoriza a participação ativa dos professores, oportunizando um trabalho que seja integrador e produtivo?			7
Você organiza e escolhe os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem?		4	3
Você promove práticas inovadoras de ensino e incentiva a utilização de tecnologias educacionais?		3	4
Você faz com que toda a comunicação entre professores, gestores, estudantes e pais (comunidade escolar <sup>15</sup> ) flua de maneira funcional?			7
Você averigua se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes?			7
Você informa aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos estudantes?		1	6
Na escola, você gerencia as dificuldades e problemas surgidos no dia a dia?			7
Você promove a formação continuada aos professores?			7
Você contribui para a resolução de situações emergenciais e conflitos, para que pequenos problemas sejam resolvidos rapidamente, de forma que não prejudiquem o ambiente de aprendizado?			7
Você apoia a gestão da instituição escolar e a implementação do Projeto Pedagógico?		1	6
Você oferece feedback aos professores?			7

<sup>15</sup>A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

Você acompanha as avaliações da aprendizagem dos estudantes?			7
Você acompanha a elaboração do planejamento do professor?		2	5
Você propõe a adoção de metodologias diferenciadas para aprimorar os processos pedagógicos?		1	6
Você se comunica de forma clara e objetiva com os membros da comunidade escolar?			7
Você proporciona um ambiente que seja favorável a aprendizagem dos estudantes?		1	6
Você mantém uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos?			7
Você se relaciona adequadamente com os membros da comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, estudantes e familiares)?			7
Você mantém um relacionamento saudável com todos os membros da comunidade escolar (estudantes, pais, professores, gestores e funcionários administrativos)?			7
Você acompanha o desempenho dos estudantes?			7
Você avalia o rendimento escolar dos estudantes e o desempenho das turmas, buscando a causa de possíveis problemas?			7
Você seleciona os métodos e materiais a serem utilizados de acordo com o projeto pedagógico da escola?		3	4
Você monitora o desempenho dos professores para que atinjam os objetivos educacionais propostos?		2	5
Você identifica pontos fortes e fracos em sua equipe de professores, auxiliando na melhoria de todos?			7
Você atua de forma a alinhar aos serviços oferecidos pela escola com as expectativas da comunidade escolar?		2	5
Você contribui para melhorar o ambiente educacional e potencializar a aprendizagem dos estudantes?		1	6
Você auxilia na definição dos instrumentos avaliativos e nas metodologias utilizadas nas aulas?		2	5
Você atua na resolução de conflitos entre os diversos membros da comunidade escolar (estudantes, pais, gestores, professores e funcionários administrativos), solucionando-os antes mesmo que possam prejudicar o funcionamento da instituição?		1	6
Você oferece recursos para que os professores possam desenvolver suas atividades da melhor forma possível?		2	5

Você atua para ter uma equipe de professores alinhada aos objetivos da escola?			7
Você consegue cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação?		4	3
Suas ações contribuem para o bem-estar de todos no ambiente escolar?			7
A próxima etapa dessa pesquisa será a realização de entrevistas para entender melhor o trabalho do coordenador na escola contemporânea. Você concederia uma entrevista via Google Meet?	2		5
Quais trabalhos, dentre os realizados em 2021, não foram contemplados no questionário?			

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 7 (p. 90), ficou demonstrado que todas as coordenadoras estimulam os professores a manter o trabalho de equipe, aderindo às propostas da gestão. Segundo Jesus (2007, p. 61), “o trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento o fornecimento de apoio ou suporte social a convergência nas estratégias utilizadas para resolução de problemas bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”.

Seis coordenadoras afirmaram atuar na resolução de conflitos entre os diversos membros da comunidade. Seis também responderam que sempre assumem uma postura apaziguadora com relação à disciplina e indisciplina dos estudantes, pois “a dificuldade em administrar desmotivação e a indisciplina dos alunos é o fator de *stress* apontado com maior frequência nas pesquisas realizadas em diversos países” (JESUS, 2007, p. 19).

Jesus (2007, p. 67) ainda afirma que a relação com os alunos “pode ser o principal fator de mal-estar, mas também pode ser o principal fator de satisfação, realização e bem-estar docente, pois é um trabalho que não somente proporciona as razões de maiores dificuldades e frustração para os professores, como a maior razão potencial de gratificação”.

Todas as participantes acompanham e avaliam o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, assim como valorizam a participação ativa dos professores, oportunizando um trabalho integrador e produtivo. Nesse sentido, Jesus (2007, p. 65) assegura que é necessário criar um contexto favorável para o exercício da profissão docente com qualidade e bem-estar.

Quatro coordenadoras afirmam que às vezes organizam e escolhem os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem, porém, três sempre realizam essa tarefa. Quatro delas sempre promovem práticas inovadoras e selecionam os métodos e materiais conforme o projeto político-pedagógico, mas três fazem às vezes. Sobre essas práticas, Jesus

(2007, p. 65) informa que é necessário dar aos professores condições de trabalho que possam permitir e concretizar as suas competências profissionais e realizar um trabalho de qualidade, sendo ainda necessários os melhores equipamentos, bem como a melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas mais agradáveis.

Cinco coordenadoras monitoram o desempenho dos professores e acompanham a elaboração do planejamento do professor. Todas afirmam que gerenciam as dificuldades e problemas surgidos no dia a dia e promovem a formação continuada dos professores, assim como contribuem para a resolução de situações emergenciais e conflitos para não prejudicar o ambiente de aprendizado. Seis propõem novas metodologias para aprimorar os processos pedagógicos. Nesse sentido, Geglio (2004) considera ser “importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula” (GEGLIO, 2004, p.118), já que oportuniza a discussão e análise dos problemas decorrentes desse contexto com uma perspectiva diferenciada e abrangente.

Seis coordenadoras sempre informam aos pais sobre a situação escolar e de relacionamento dos estudantes, enquanto uma afirma fazer isso às vezes. Seis sempre proporcionam um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes, porém uma afirma fazer isso às vezes. Todas acompanham o rendimento dos estudantes nas avaliações de aprendizagem. Segundo Moraes e Ronca (2021), “o coordenador pedagógico atua para que haja uma boa comunicação entre a direção, professores, alunos e entre família e a escola. Quando existe uma relação afinada, ele é capaz de guiar as ações, objetivando sempre o melhor desempenho do todo” (MORAES; RONCA, 2021, p. 111).

Seis coordenadoras sempre apoiam a gestão na instituição escolar e a implementação do projeto pedagógico, mas uma afirma apoiar somente às vezes. Todas afirmam que se comunicam de forma clara, objetiva e oferecem *feedback* aos professores e que fazem com que a comunicação entre a comunidade escolar flua de maneira funcional. Para Moraes e Ronca (2021), “o coordenador pedagógico é o profissional ativo, pronto, desenvolvido e dinâmico que instrui e encaminha o trabalho coletivo. Cabe-lhe o importante papel de construir e efetivar a conexão entre os indivíduos envolvidos no processo educacional” (MORAES; RONCA, 2021, p. 111).

As relações interpessoais no trabalho são o principal fator propiciador de bem-estar, pois “relacionar-se positivamente entre colegas e alunos, diretores e demais pessoas com as quais convivem na escola é uma fonte importante de bem-estar” (REBOLO, 2012, p. 41). Nesse sentido, todas as participantes mantêm uma postura baseada no diálogo e afirmam relacionar-se adequadamente com todos os membros da comunidade. Entende-se que sustentar um

relacionamento amigável, proporcionando interações, é importante para o sucesso do trabalho em equipe, em consonância ao apregoado por Soratto e Ramos (2002, p. 274), ao afirmarem que “as boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente, ou fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade”.

Dohms, Stobäus e Mosquera (2012, p. 235) alertam que “é preciso que a escola e as famílias estejam em sintonia, confiando um no outro e apoiando-se mutuamente” sempre que possível. O coordenador pedagógico “é o profissional que articula com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola” (SANTOS, 2020, p. 4), promovendo uma interação satisfatória entre a comunidade escolar de Jardim-MS, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, que no ao artigo 12 (incisos VI e VII) estabelece:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Todas as coordenadoras responderam que identificam pontos fortes e fracos em sua equipe, buscam melhorias e verificam se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos alunos. Cinco atuam de forma a alinhar os serviços oferecidos pela escola com as expectativas da comunidade, mas duas afirmam fazer isso às vezes.

Só uma respondeu que às vezes contribui para melhorar o ambiente educacional e potencializar a aprendizagem dos estudantes, enquanto seis afirmam fazer isso sempre. Cinco auxiliam sempre na definição dos instrumentos utilizados no processo avaliativo e na metodologia, porém duas respondem que às vezes atuam dessa forma. “Com uma estrutura adequada, o professor consegue realizar um trabalho de qualidade em menor tempo, provavelmente, inclusive, diminuindo seu mal-estar” (POLTRONIERI, 2020, p.76).

Todas as coordenadoras participantes responderam que sempre atuam para ter uma equipe de professores alinhada aos objetivos da escola. No que se refere às metas a cumprir, quatro afirmam que às vezes cumprem e três sempre o fazem. Todas afirmaram contribuir para o bem-estar no ambiente escolar. Para que as relações interpessoais gerem bem-estar é preciso

que priorizem a sinceridade, que permitam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulem a solidariedade o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas (REBOLO, 2012, p. 41).

Segundo Rebolo,

[...] o trabalho docente se constitui em uma atividade centradas nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, pode-se afirmar que essas relações, quando positivas, são determinantes fundamentais do sucesso no ensino e do bem-estar do professor. Mas, quando são negativas, geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho (REBOLO, 2012, p. 41).

As coordenadoras pedagógicas participantes, ao responderem sobre quais trabalhos, dentre os realizados em 2021, não foram contemplados no questionário, disseram que:

- Coord. A: As funções dos coordenadores estão bem descritas nos itens anteriores.
- Coord. B: Gostaria de ressaltar apenas que durante o período pandêmico situações socioemocionais que afetam negativamente o aprendizado do estudante aumentaram consideravelmente, exigindo que o coordenador tenha uma visão mais sensível com aluno evitando assim a evasão escolar e o baixo rendimento.
- Coord. C: A busca ativa constante dos alunos, para diminuir a evasão escolar e nesta época de pandemia. A busca se intensificou para manter o elo escola/estudantes/família.
- Coord. D: Durante as aulas Remotas, desempenho a função da busca ativa dos estudantes evadidos, chegando a ir até o endereço do estudante que informado no ato da matrícula na secretaria da escola.
- Coord. E: Neste momento de aulas remotas auxílio os alunos que não possuem acesso à Internet.
- Coord. G: Os itens do questionário contemplam as atividades do coordenador pedagógico.

A coordenadora F não respondeu ao item descrito anteriormente. A partir das respostas contempladas, percebemos que elas são responsáveis pela organização do trabalho docente, mas o período pandêmico trouxe ainda novas atribuições, como a Busca Ativa<sup>16</sup> (programa com estratégias para conter a evasão), situações em que o coordenador pedagógico precisou fortalecer o apoio emocional aos estudantes e necessidades relacionadas às atividades do ensino remoto, além de realizar o papel de fiscalizar o funcionamento do processo de

---

<sup>16</sup> A iniciativa visa monitorar e atuar preventivamente no caso de estudantes em risco de abandono ou descontinuidade do processo de escolarização, promovendo o acolhimento, cuidado e promoção pedagógica a esses estudantes. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/governo-de-ms-sed-e-mp-implantam-sistema-integrado-de-busca-ativa-escolar/>.

ensino/aprendizagem e ser responsável pelo processo de implementação de ações para sanar problemas emocionais, de evasão dos estudantes, e estruturais, como falta de acesso à internet.

Nesse contexto, compreendemos que as coordenadoras pedagógicas realizavam/realizam atividades que vão além do explicitado na legislação. Porém, entendemos que “o relacionamento com diretores, com professores e alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e também o grande responsável pelo envolvimento do professor nas atividades profissionais” (REBOLO, 2012, p. 41).

A seguir, apresentamos os dados coletados nas entrevistas, realizadas para compreender melhor a rotina no trabalho do coordenador na escola, que atravessa restrições e apresenta particulares no trabalho devido ao período pandêmico.

## **5.2 – Entrevistas: apresentação dos resultados e análises**

Após a etapa dos questionários, na qual as participantes manifestaram vontade em colaborar com a pesquisa, realizamos a fase de entrevistas, que também ocorreu a distância, de forma *on-line*, via aplicativos de chamadas de vídeo (não houve contato físico). A sensibilidade ao escutar fez-se presente em todos os instantes, pois foram momentos de escuta atenta, com a finalidade de buscar o entendimento e atilamento para relacionar os dados coletados com as teorias, visando a responder os objetivos da pesquisa.

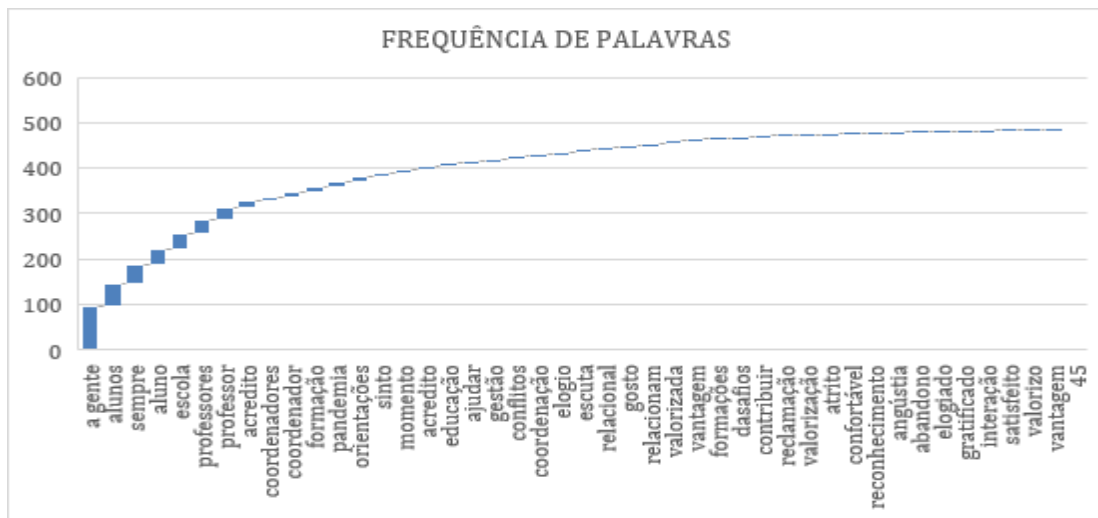
Ressaltamos a satisfação e agradecimento pela participação, generosidade, acolhida e receptividade por parte das equipes escolares: diretores, coordenadores e demais membros com quem tivemos o prazer de dialogar, não esquecendo que grande parte das interações aconteceram no formato digital devido as restrições da pandemia da Covid-19, e por isso, enfatizamos que os recursos tecnológicos ajudaram a contornar as dificuldades de contato e não foram identificadas diferenças nas percepções das coordenadoras pedagógicas por terem contribuído para a coleta de dados por meio de instrumentos *on-line*.

A data, hora e o lugar onde estariam para a entrevista foram determinadas pelas participantes, pois entendemos que dessa forma promoveríamos maior disponibilidade, liberdade e conforto. No entanto, destacamos que as duas participantes optaram em conceder suas entrevistas em seus horários de trabalho, no ambiente escolar. Cabe lembrar que eram sete participantes (duas não aceitaram continuar na etapa da entrevista, uma deixou de ser coordenadora, uma aposentou e uma entrou de licença médica) restando duas participantes.





Gráfico 5 – Frequência de palavras nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras mais verbalizadas foram “a gente”, “alunos”, “sempre”, “aluno”, “escola”, “professor”, “professores”, “coordenador” e “coordenadores”. Fica evidente, assim, que os diálogos são fortalecidos entre três atores nesse cenário escolar: coordenadores, professores e alunos.

A repetição apresentada no gráfico demonstra foco diretamente no processo ensino/aprendizagem. O coordenador pedagógico não se vê sozinho, utilizando a expressão “a gente” para representar o coletivo e até mesmo outros coordenadores que atuam na escola, representando um significado de equipe. Podemos entender que essas referências acontecem devido ao fato de que o trabalho do coordenador pedagógico depende das diversas atividades que desempenha com todos os envolvidos na comunidade escolar. A expressão “a gente” pode ter o sentido também de responsabilização, afirmando que ele não está sozinho nas ações, ou seja, os resultados não dependem só de seu trabalho, mas do trabalho realizado pela equipe pedagógica.

Com relação às três dimensões de atuação, evidenciaram-se as seguintes palavras: “orientações”, “escuta”, “ajudar”, “elogio”, “gestão”, “desafios”, “educação”, “formações”, “orientações”, “relacionar”, “relacionam”, “contribuir”, “atrato” e “interação”. Com relação à possibilidade de bem/mal-estar, evidenciaram-se: “vantagem”, “valorizo”, “sinto”, “satisfeito”, “gratificado”, “elogiado”, “abandono”, “angústia”, “reconhecimento”, “confortável”, “valorização”, “vantagem”, “valorizada”, “gosto” e “conflitos”.

No item a seguir, apresentamos a contextualização do ambiente de trabalho das coordenadoras pedagógicas participantes, por entender ser fundamental descrever as

circunstâncias de atuação, visto que nos anos de 2020 e 2021 as aulas foram suspensas e as escolas realizaram atendimentos remotos.

### 5.3 - Contextualização do ambiente de trabalho

Faz-se necessário contextualizar o ambiente em que as participantes estavam inseridas. Para tanto, cabe destacar algumas ponderações sobre as práticas das coordenadoras na pandemia (considerações feitas a partir das verbalizações das participantes e da minha atuação como coordenadora pedagógica em 2021), visto que foram articuladoras do trabalho colaborativo e interdisciplinar motivado pela impossibilidade de frequência dos estudantes no ambiente escolar.

A articulação do trabalho remoto durante o período de suspensão de aulas na pandemia foi realizada entre as coordenadoras pedagógicas, os professores e os estudantes das escolas da Rede Estadual de Ensino de Jardim, que foram atendidos conforme suas condições. Segundo Almeida e Placco (2011), o coordenador pedagógico, antes de quaisquer outras atribuições, tem a função de “articulador, formador e transformador”, ou seja, é o profissional que articula com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Portanto, serão consideradas algumas ponderações sobre as atividades com ensino remoto realizadas no ano de 2021 (período em que as aulas estavam suspensas) descritas nas verbalizações, pois a organização do trabalho pedagógico sofreu inúmeras alterações em sua rotina com a suspensão das aulas, já que foram incluídas diversas funções que antes não eram realizadas pelas coordenadoras, como o uso de instrumentos/recursos tecnológicos para a comunicação (redes sociais, aplicativos de conversa, videochamadas, entre outros), utilização de aparelhos celulares (antes proibidos), internet, e-mail institucional e postagem das atividades em ambiente *on-line* em grupos de WhatsApp e no Google Classroom<sup>17</sup>, este último utilizado para repositório de tarefas e aulas.

A SED/MS ofertou formação sobre como utilizar as ferramentas do Google para a equipe pedagógica e gestora somente no ano de 2020, logo no início da pandemia. Segundo Oliveira (in BATISTA e PESCE, 2018, p. 95), “o professor, diante das variadas funções que a

---

<sup>17</sup>Google Classroom (ferramenta do Google) é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.

escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”. Para essa autora, “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola”.

O processo de organização do trabalho pedagógico (planejamento, revisão, postagem das atividades em ambiente *on-line* e/ou remoto, impressão/distribuição/recebimento de material impresso) foi organizado pelas coordenadoras pedagógicas dentro da escola de forma presencial e, em alguns momentos, de suas casas (*home office*) em conjunto aos professores. Para isso, precisaram de equipamentos, ferramentas e aplicativos diferenciados (celular, tablet, computador, internet, aplicativos de conversas, redes sociais, e-mail, entre outros) a fim de realizar a organização e articulação das demais etapas do trabalho pedagógico. Em resumo, elas orientaram, articularam, executaram e administraram de forma eficiente a necessidade de utilizar recursos necessários para o desempenho de suas funções.

Lévi (1999) argumenta que “as tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional. Para dar conta dessa inserção no cenário educacional é solicitado aos professores novos saberes e competências” (LÉVI, apud SCHUHMACHER et al., 2017, p. 564). A utilização de ferramentas tecnológicas no ensino durante a pandemia colaborou para que a interação acontecesse e estreitou a distância entre a comunidade escolar, pois os atendimentos aos professores e aos estudantes e suas famílias ocorreram em formatos diversos. Segundo Schuhmacher et al. (2017, p. 564), a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para fins educativos “apresenta-se como uma nova barreira superada pelos professores”.

As coordenadoras pedagógicas estavam na linha de frente, minimizando os impactos socioemocionais e pedagógicos e, para realizar a articulação em efeito cascata, foi necessário construir canais de comunicação e manter os vínculos com os professores, pais e estudantes, a fim de promover aprendizagens durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Além da articulação do trabalho pedagógico, elas eram também responsáveis pelos atendimentos aos estudantes, pois realizavam cadastramento nos ambientes *on-line* e nos aplicativos disponibilizados. Além disso, eles eram assistidos por meio dos aplicativos de conversas, telefonemas e até de forma presencial, na retirada e devolutiva das atividades impressas. As coordenadoras pedagógicas estavam extremamente envolvidas com seu trabalho e comprometidas com o ensino/aprendizagem, a ponto de realizarem visitas nas casas para atender aos estudantes que não possuíam acesso ao ambiente e retiravam as atividades impressas na escola ou as recebiam nas fazendas onde residem, ou mesmo para atrair os evadidos. Segundo Ronca e Gonçalves (2021), “dirigentes e docentes abnegados tentaram

suprir essas deficiências, entregando material impresso na casa de alunos ou disponibilizando equipamentos de informática por sua conta” (GONÇALVES; RONCA, 2021, p. 47).

A experiência do trabalho remoto estimulou a colaboração e a cooperação para a realização dos planejamentos e interação entre os professores. Sem o envolvimento transformador das coordenadoras pedagógicas de cada escola, o trabalho não teria acontecido, pois havia muitos problemas, como desigualdades sociais, uma barreira que se buscou minimizar; o fator da sobrecarga de trabalho, já que o tempo não se esgota para os atendimentos – por mais que as coordenadoras criassem uma rotina, os atendimentos foram realizados conforme a necessidade de cada estudante atendido e de cada professor, considerando urgências e limitações; a utilização de recursos próprios para trabalho em *home office*; e a resistência pela falta de habilidades de manuseio de alguns aplicativos, entre outros.

Após contextualizar a rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas no ano de 2021 (a partir das verbalizações das participantes e da minha atuação como coordenadora pedagógica no ano de 2021), no item a seguir apresentamos a análise das verbalizações das participantes à luz das teorias do bem-estar/mal-estar docente: Jesus (2007), Rebolo (2012) e Rebolo e Bueno (2014).

#### **5.4 - Refletindo sobre as percepções de satisfação e insatisfação com o trabalho das coordenadoras pedagógicas**

Neste item trazemos as análises das percepções das coordenadoras pedagógicas participantes, apresentadas a partir da satisfação e da insatisfação identificadas na categorização e classificação das verbalizações relacionadas aos elementos do trabalho felicitário, com foco em responder ao objetivo específico de analisar se as atividades realizadas no trabalho contribuem para o seu bem-estar e/ou mal-estar.

Após a elaboração e interpretação dos quadros com as categorizações e classificações das verbalizações apresentadas nos apêndices D, E, F, G e H, identificamos que as coordenadoras pedagógicas são capazes de contribuir para o desempenho da equipe pedagógica e sentem satisfação com os relacionamentos interpessoais no cotidiano escolar. Porém, verificamos a insatisfação com a atividade laboral, o trabalho em si, relacionada ao excesso de funções que exercem dentro do universo escolar, visto que realizam ações que “não são de sua competência, devido à demanda dos pares ou por não ter quem as execute, fazendo com que se desvie da sua função”, pois mesmo que “a legislação tenha um aspecto positivo, por orientar o trabalho do coordenador pedagógico, ela envolve múltiplas funções, sobrecarregando o

profissional e causando confusão sobre o que é mais relevante nessa função” (MOLLICA, 2015, p. 74).

Também ocorre a insatisfação no elemento do trabalho felicitário das condições sociais e econômicas, devido à falta de formações direcionadas ao exercício da função, de incentivo salarial e ao trabalho com carga-horária excessiva, pois, ao exercerem a função de coordenadoras pedagógicas, as professoras perdem o direito à hora-atividade, cumprindo toda a carga horária de forma presencial, ou seja, elas não possuem nenhuma hora para planejamento ou hora vaga/livre durante a semana, trabalhando todos os dias e aos fins de semana, cumprindo calendário escolar e demandas que não foram atendidas durante a semana, como, por exemplo, dia da família na escola, formações, conselhos de classe, projetos e festas para a comunidade escolar.

Os resultados das análises iniciais também apontam para a insatisfação na atividade laboral relacionada à rotina de trabalho, com muitas demandas burocráticas, atividades a serem realizadas em prazos curtos, imposição de variados projetos, solicitações diversas da Secretaria de Educação e à fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos, o que acontece por ausência de formação para as coordenadoras pedagógicas e devido à carga-horária dos professores que atendem a diversas escolas.

A insatisfação com as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar são evidenciadas nas referências feitas aos seguintes pontos: falta de um ambiente para a realização das reuniões coletivas previstas em calendário escolar e por estas serem realizadas *on-line* e nos sábados letivos, concomitantemente em toda a rede de ensino; a reforma ocorrida em uma das escolas; e as consequências das medidas de prevenção durante o período pandêmico (distanciamentos e toques de recolher).

Assim, para consolidar os resultados achados nos quadros das categorizações, apresentaremos a seguir as análises elaboradas a partir das percepções categorizadas como satisfação e insatisfação, relacionando-as aos elementos do trabalho felicitário.

#### 5.4.1 A satisfação na função de articulador

O coordenador deve acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pela interação entre gestores, funcionários administrativos, alunos, professores e pais da comunidade escolar. Enfatizamos que o relacionamento entre coordenador e professor é fundamental para uma articulação do processo ensino/aprendizagem satisfatória, pois, nesse processo, seu papel principal é oferecer condições para que os professores, que são seus pares na condução do fazer

pedagógico, trabalhem coletivamente as propostas curriculares com ações de parceria, em função de sua realidade.

Sobre essa categoria, as coordenadoras verbalizaram que sentem satisfação na articulação das tarefas diárias quando conseguem cumpri-las, nas quais também identificamos elementos do trabalho felicitário da atividade laboral, do trabalho em si; das condições sociais e econômicas; e das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.

Quando eu consigo cumprir as pequenas metas diárias que eu coloco para mim, eu me sinto satisfeita. E já planejo a meta para o outro dia. Caminho aos poucos, com pequenas metas para serem cumpridas, devido à grande demanda de trabalho. Então, ao final do dia, quando eu consigo, eu me sinto muito gratificada por ter alcançado, assim, um pequeno passinho hoje... que se torna muito amanhã (Coordenadora B).

Tem dia que penso: “Não parei nenhum minuto! Hoje não rendeu o que eu gostaria”, mas há dias assim que falo: “Nossa... hoje foi melhor do que eu esperava” (Coordenadora E).

Nesse sentido, Rebolo (2012) afirma que sentir-se bem durante a realização das tarefas, e não apenas com o seu término, ou com o retorno externo que, no caso do trabalho docente, nem sempre é imediato, é um aspecto importante para o bem-estar dos professores.

Como a felicidade não é um estado permanente de bem-estar que, ao ser conquistado, perdurará infinitamente sem oscilações e, como também não decorre de uma ausência total de dificuldades e conflitos, deve-se vivenciar todas as possibilidades de satisfação oferecidas pela atividade no momento de sua realização (REBOLO, 2012, p. 36).

Ao responder sobre o que é ser coordenadora pedagógica, identificamos satisfação ao exercer a função e apresentamos os seguintes elementos do trabalho felicitário: da atividade laboral, do trabalho em si; das relações interpessoais; das condições sociais e econômicas; e das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar, identificados na seguinte fala:

Eu vejo o coordenador pedagógico hoje como a coluna dorsal da escola, porque o coordenador é aquele que é elo com todos os segmentos, então ele é um personagem principal na escola. Pelo fazer pedagógico, as orientações aos professores, muitas vezes aquela escuta do aluno na parte pedagógica, para ver a questão da aprendizagem dele. A parte documental burocrática. Então, em vez disso, aquilo é um papel principal na escola. Por ser esse elo entre todos os segmentos (Coordenadora B).

“Relacionar-se positivamente com a comunidade escolar é uma fonte de bem-estar” (REBOLO, 2012). Dessa maneira, as relações interpessoais promovem a satisfação, como observamos quando as coordenadoras descrevem sobre os envolvidos no seu dia de trabalho.

No dia a gente passa em todos os segmentos: alunos, pais, professores, administrativo, SED, CRE. Então a gente no dia acaba respondendo, passando em vários setores, fazendo uma coisa de cada setor (Coordenadora B). Chego na escola, dou uma olhada no sistema, abro o e-mail, vejo se tem alguma coisa para imprimir para professor, dou uma olhada no sistema de planejamento. Aí eu venho para portaria... eu sempre gosto de recepcionar os alunos. Rara as vezes que eu não estou na portaria. Quando faltam cinco minutos para bater o sino, eu vou para a sala dos professores. Troco uma palavra com eles até bater o sino. Aí depois eu ainda dou uma passada pelas salas de aula, assim procuro não atrapalhar as aulas. As janelas aqui são grandes eu passo na lateral, aí eles até já sabem, ficam aguardando eu dar um tchauzinho, porque nós criamos um vínculo, porque foram quase dois anos e o contato deles era comigo. Então eles têm essa necessidade e eu consegui fazer com que eles assim se sintam à vontade comigo. Alguns alunos têm uma reserva com a coordenação, com a direção, e eu vejo que comigo eles não têm isso porque é a única ponte que eles tinham aqui na escola quando eles precisavam alguma coisa no turno. Era somente eu que estava aqui, eu ficava no horário intermediário para atendê-los (Coordenadora E).

As coordenadoras pedagógicas atuam articulando os relacionamentos e criando vínculos. Momentos essenciais em que estratégias foram criadas para a acolhida no ambiente escolar, pois ao relatar que os estudantes “*ficam aguardando eu dar um tchauzinho*”, entendemos que entra em ação mais uma função que realizam, a de amparar emocionalmente aos estudantes. Neste sentido, a satisfação nas relações interpessoais também foi identificada ao responderem sobre serem valorizadas na função, comprovada nas relações interpessoais, as interações que acontecem com seus pares, quando afirmam que têm bons relacionamentos com os colegas, o que se evidencia nas verbalizações a seguir:

Eu me sinto valorizada por questões de incentivo, de elogios, porque eu gosto muito de trabalhar a escuta. Eu escuto bastante, analiso o que me falam para depois eu colocar em prática, fazer ajustes. Eu vejo o reconhecimento do meu trabalho, principalmente quando eu converso com meus professores, com meus diretores, com o pessoal do administrativo. (...) essa escuta me abre portas, eu consigo caminhar em todos os segmentos sem atrito com ninguém. Em relação aos professores, eu acho que eles se sentem bem com meu trabalho, porque ainda não tive nenhuma reclamação. E se eu tivesse uma reclamação, eu iria sentar e analisar onde eu estou falhando, o que eu poderia fazer para melhorar (Coordenadora B).

Acredito que sim, porque eu entendo o lado do professor, porque até pouco tempo eu estava em sala de aula. Eu sei bem o que é o chão da sala de aula e eu procuro assim auxiliar de todas as formas possíveis, então assim eu procuro mediar os conflitos. Eu procuro ajudar dentro das angústias, trazer ideias, eu



procuo da melhor maneira possível ajudar o professor no desenvolvimento dele (Coordenadora E).

Segundo Rebolo (2012) as relações interpessoais promovem apoio social e emocional na realização das tarefas diárias e alcance de metas, despertando um sentimento de aceitação e pertencimento a equipe promove a satisfação. Para a autora, o bem-estar é gerado ao priorizar a sinceridade e permitir a expressão de pontos de vistas divergentes. Assim, consideramos as relações interpessoais como fortalecedoras do trabalho das coordenadoras pedagógicas, pois identificamos também a satisfação nas interações com os gestores, como observamos a seguir:

Meu relacionamento com os gestores é muito bom. E eu tenho a liberdade muito grande para trabalhar, e eles são muito justos e trabalham muito a questão da escuta e de orientações. E eles dão aquela abertura para você poder trabalhar. Muitas vezes eu falo assim, mas eu vim pedir permissão. Mais perdão do que permissão, porque eu já fiz, então eles relevam muitas coisas assim, “olha aconteceu isso e isso, eu fiz”. Eles me dão uma abertura assim, uma autonomia para trabalhar muito grande, que aí eu consigo desenvolver até mais rápido assim e obter respostas mais rápidas desse trabalho (Coordenadora B).

Eu acredito que muito boas, porque meu conhecimento com as diretoras daqui já vem de uma longa data. E quando eu fui convidada para ser coordenadora... que tinha uma vaga e eu sempre relutante, porque a gente tem medo do novo (...) quando eu vim para cá eu fui muito bem recebida, muito bem acolhida, me senti em casa. A gente se relaciona muito bem, eu sinto que eu tenho voz. E o que eu coloco, eu sou ouvida, eu sou respeitada enquanto profissional. (Coordenadora E).

Observamos no trecho citado anteriormente que a autonomia possibilita um sentimento de liberdade de escolhas, de realizar o trabalho segundo a sua própria vontade, o que é essencial para o bem-estar. Segundo Rebolo (2012), a autonomia promove a sensação de controle, pois com ela há uma coerência entre o planejamento e a execução, há a segurança de saber o que, como e com qual finalidade esse trabalho será realizado.

Quando realizam atividade da Busca Ativa, em que promovem interação com os estudantes evadidos, identificamos o elemento do trabalho felicitário da atividade laboral, pois conseguem fazer com que esses alunos retornem para seus estudos, promovendo a transformação do ambiente escolar.

Ontem eu conversava com a diretora sobre minha preocupação com o noturno, que é muito grande. Ontem, com tempo, a gente tinha mais de cem alunos, então é uma coisa gratificante. Hoje nós não temos esses cem alunos porque quinze para as sete estava chovendo forte, mas ainda assim toda sala tem aluno – um, dois, mas tem (Coordenadora E).

Observamos, na verbalização apresentada anteriormente, que a Busca Ativa realizada pelas coordenadoras pedagógicas tornou-se uma prática diária, pois os estudantes evadidos são contactados por diversas formas: aplicativos de conversas, redes sociais, ligações telefônicas, entre outros recursos. Ao relatar sobre a preocupação diária, a coordenadora verbaliza que são muitos os agentes que interferem e contribuem para a ausência dos estudantes, como pandemia e ações climáticas. No entanto, as coordenadoras precisam driblar as mais diversificadas situações para atrair os estudantes para a escola, além de realizar a justificativa junto a direção, também realiza a função de monitorar e/ou fiscalizar a presença/ausência dos estudantes, pois o sucesso da busca comprova a eficiência ou não de sua prática diária.

Rebolo relata que o retorno sobre o trabalho realizado é característica dos relacionamentos positivos que geram bem-estar, pois o retorno dado pelo aluno nem sempre se restringe aos resultados de avaliações, podendo ser percebido por atitudes, comportamentos, pela expressão do rosto, já que conquistar a amizade e receber o carinho dos alunos é um aspecto importante, que faz com que os professores se sintam recompensados e aceitos como pessoas (REBOLO, 2012, p. 43).

Nas relações interpessoais com os estudantes e as famílias identificamos satisfação, pois percebemos que existe preocupação e zelo, além de preocupação com os estudantes menores que frequentam o período noturno, por meio das seguintes verbalizações:

Eu tenho alunos menores no segundo e no terceiro ano. Quando eles pedem para sair mais cedo, eu ligo para os pais do meu celular, pedindo autorização para dispensar, e já salvo o número desse pai no meu celular, para quando precisar, eu já tenho o número (...) A gente tem que conseguir atrair a família. Se você não conquistar a família, você não consegue (Coordenadora E).  
A gente optou por manter os grupos de WhatsApp, que é uma maneira da gente ter os pais mais próximos de nós. Muitos pais, né, trabalham, então por ali a gente começa a conversar, eles mandam também, no privado, alguma demanda específica do filho, então esse contato tá bem próximo (Coordenadora B).

Segundo Matsukuma e Placco “a pandemia da COVID-19 exigiu dos educadores tomadas de decisões rápidas, inéditas, para as quais ninguém estava preparado, impondo novas formas de nos relacionarmos e também de trabalharmos” (MATSUKUMA; PLACCO, 2021, p. 89). Neste sentido, o trabalho realizado pelas coordenadoras durante o período de suspensão das aulas foi complexo, mas, mesmo considerando as adversidades, houve satisfação nas relações com os estudantes e suas famílias com ajuda da tecnologia por meio dos aplicativos de conversas, o que observamos nas falas a seguir:

Houve aproximação com a escola com a gestão... porque a gente ficou muito ali. Primeiro a questão de APC e busca ativa. Então, fortaleceu muito isso na pandemia. Nós não tivemos esse problema na nossa escola. E pós-pandemia só foi aumentando. Tanto é que nós temos praticamente cem por cento, quase, dos alunos em sala. São pouquíssimos alunos que estão fora da sala, com laudo médico, mas os demais estão todos aqui. O momento pandêmico e agora não mudou o nosso relacionamento. Eu sou muito próxima dos alunos e aqueles pais frequentes também, eu sou muito próxima, eles estão sempre aqui na escola. Aqueles pais mais distantes, a gente conversa pelo WhatsApp, ligação telefônica. Então, eu tenho um bom relacionamento com os meus alunos e com os pais deles. Nós vimos também que essa volta para escola, essa proximidade, eles estavam precisando muito uma palavra de carinho, de conforto, da gente sentar, conversar. Nossa proximidade foi muito boa (Coordenadora B).

Continuo com o grupo porque eu tenho alunos de atestado. E para esses alunos eu continuo disponibilizando atividade via WhatsApp e continuei com os grupos da sala de aula que ali eu joga os recadinhos e a forma também que eu tenho para estar chamando os alunos que não retornaram que daí eu não perco vínculo com eles (Coordenadora E).

A satisfação também foi identificada na mediação da resolução dos conflitos na comunidade escolar, sobre isso parafraseamos Rebolo (2012), quando afirma que para realizar as tarefas da atividade laboral de maneira mais satisfatória e uma gestão eficiente do próprio trabalho, devemos prezar por relações interpessoais positivas e agradáveis amparadas por apoio socioemocional recíproco com respeito às individualidades. Dessa forma, destacamos na verbalização a seguir, como a Coordenadora B realiza suas ações:

Comigo não acontece, mas sempre tem aquela questão de conflito, aluno-aluno, professor-professor, professor-funcionário e a gente acaba conversando, escutando, dialogando e acaba sanando esses conflitos. Mas se a gente não tem uma boa escuta, uma boa conversa enquanto coordenador, a gente piora esses conflitos em vez de ajudar. Então, a gente tem que saber como levar essa situação (Coordenadora B).

Sobre os conflitos, Rebolo (2012) afirma que o trabalho docente se constitui em uma atividade centralizada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais constituídas no ambiente escolar. Para a autora, essas relações quando positivas “são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor, mas quando são negativas geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho” (REBOLO, 2012, p. 41).

Para Silva e Almeida (2021), escutar e ouvir são fenômenos diferentes, em que ouvir é uma faculdade sensorial e passiva, e escutar é uma atividade que exige receptividade e requer silêncio, renúncia e coragem.

Renúncia como suspensão provisória do que você pensa e sente a respeito do outro ou do que ele está dizendo acreditar, saber ou protestar. Silêncio para compreender o contexto do que é dito (ou não dito). Coragem, porque nem sempre o que o outro fala é agradável de ser ouvido (SILVA & ALMEIDA, 2021, p. 57).

Assim, as autoras relatam que escutar o outro é um componente básico da solidariedade, que deve ultrapassar a mera simpatia para formar a empatia, se quisermos construir relações mais solidárias na escola. No entanto, a satisfação na interação com a comunidade escolar é percebida por meio da escuta sensível:

Então a minha mensagem é: escutem! Se a gente não tem nada o que contribuir, pelo menos vamos ouvir, porque às vezes as pessoas precisam somente de um ombro amigo para desabafar (Coordenadora B).

A satisfação na mediação dos relacionamentos pode ser evidenciada ao observar a fala da coordenadora B ao responder sobre como valoriza os profissionais com quem trabalha utilizando a expressão “meus professores”, pois traz para si o sentimento de afeto, de cuidado, de zelo e proteção:

Eu elogio, dou parabéns para os meus professores. Eu incentivo: “Ótimo, o seu próximo trabalho será melhor ainda com esse empenho”. Então, eu sempre trabalho com eles a questão do elogio, sempre valorizo. E se tiver errado, falo “olha, que tal a gente fazer dessa forma?” (...) “que tal a gente pensar juntos? Está com dificuldade? Vem aqui, senta, vou fazer um horário, a gente vai sentar, vamos conversar, vamos bater uma ideia”. Então eu sempre procurei agir dessa maneira (Coordenadora B).

Porque errar todo mundo erra. Quando é para chamar atenção é sempre assim, no particular. O elogio tem que ser público. Para saber que fez, fez bonito, tem que ser elogiado. E o puxão de orelha sempre no particular, porque se você chama em público e depois você vai pedir desculpa no particular, quem estava presente no momento que você puxou orelha não vai estar presente no momento que você pedir desculpas. Então eu sempre tive muito isso comigo (Coordenadora E).

As coordenadoras pedagógicas interagem com todos os atores do cenário escolar e articulam essas relações de forma a promover a organização e funcionamento da escola. Com a equipe pedagógica, necessitam articular e organizar as práticas, assessorando os professores em momentos variados, pois precisam reconhecer os acertos, amparar e corrigir os erros. No trabalho diário, precisam reconhecer as práticas que estão dando certo e reestruturar/reorganizar as práticas que não obtiveram sucesso, sempre com muito respeito, cooperação e colaboração.

Para Rebolo (2012, p. 44) o retorno oferecido pela direção e coordenação é importante por propiciar a percepção de sucesso, de reconhecimento externo pelo trabalho realizado, quando os resultados forem positivos. Porém, quando os resultados não são os esperados, a sensação de fracasso ou frustração pode ser minimizada por um retorno adequado, não apontando o erro apenas, mas oferecendo possibilidade de reestruturação desse trabalho.

A seguir, identificamos a satisfação na articulação das tarefas diárias e interação dos relacionamentos em dois elementos do trabalho felicitário – da atividade laboral, do trabalho em si e das relações interpessoais, por meio da percepção da coordenadora sobre a vantagem de exercer a função:

A vantagem é que a gente tem é uma visão que em sala de aula a gente não tem. Quando o coordenador fala para o professor: “olha, está acontecendo isso?” A gente fala, será realmente o que está acontecendo? E como coordenador a gente tem uma visão maior, (...) aprende muitas coisas, principalmente na parte administrativa, de gestão, e até mesmo na parte pedagógica... que a gente convivendo todo dia conversando com vários professores, a gente vai aprendendo todo dia (...). Às vezes você acaba orientando um professor e ele te dá uma ideia que aquilo você pode levar para você (Coordenadora B).

Rebolo (2012) afirma que o relacionamento com gestores, demais professores e com alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação, sendo responsável pelo envolvimento do professor nas atividades profissionais, pois relacionar-se positivamente com a comunidade escolar é fonte importante de bem-estar, promovendo “sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo percepção do sucesso e dos resultados positivos obtidos no trabalho crescimento pessoal e profissional auto desenvolvimento e autonomia” (REBOLO, 2012, p. 41).

Segundo a autora, a possibilidade de expor ideias e opiniões em relação ao trabalho, oferecida pelas relações interpessoais positivas, proporciona também a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, em que se aprende com a troca de ideias, muitas vezes configurada como um apoio técnico.

A partir da fala das entrevistadas, percebemos que o elemento relacional fortaleceu o trabalho diário das coordenadoras pedagógicas. Neste sentido, corroboramos ao pensamento de Matsukuma e Placco (2021) ao afirmarem que no período pandêmico ocorreu o “aprofundamento da relação e estreitamento dos vínculos entre a escola e a família”, por meio de estratégias e ações como utilização do “WhatsApp, busca ativa nas casas, entrega de materiais escolares, entrega de atividades escolares, entrega de cestas para alimentação,

atendimento presencial na escola, esclarecimento de dúvidas e até apoio emocional” (MATSUKUMA; PLACCO, 2021, p. 99).

#### 5.4.2 A insatisfação na função de articulador

Foi possível encontrar a percepção do mal-estar na insatisfação da coordenadora B, ao abordar as inúmeras solicitações burocráticas. Na prática, as demandas burocráticas predominavam sobre as demandas pedagógicas, por ocupar muito tempo. Essa questão foi bastante comentada pelas entrevistadas. Elas demonstraram que isso lhes causa muito incômodo e atrapalha o andamento do trabalho pedagógico. Para Clementi (2003, p. 61) “é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer”.

Com essa questão da pandemia e sempre chegando orientações novas, e tendo que fazer diretamente essas orientações aos professores, a questão de nós termos professores em várias escolas, muitas vezes a gente tem que recorrer ao meio tecnológico para fazer essas orientações (Coordenadora B).

A insatisfação gerada pela intensa carga de trabalho burocrática evidencia-se na formação e articulação das tarefas diárias no trabalho administrativo, no sistema de acesso e no excesso de demanda documental, prejudicando a atividade laboral, as relações interpessoais e as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar, o que se observa nas seguintes falas:

A desvantagem é o excesso de demanda documental. Eu acho que isso é uma desvantagem. O excesso de documentos. Mas é o que a profissão exige e a gente tem que acabar cumprindo (Coordenadora B).

Com muitas demandas. É que, na prática, exige-se muito e não é só aquilo ali que a gente tem que fazer. Se fosse só aquilo, você sentava ali, preenchia, respondia as demandas que tem, diárias. Mas não é só isso, porque se você fica presa só respondendo formalidades, você perde essa coisa, assim, do vínculo, do emocional com os alunos (Coordenadora E).

Identificamos como elemento do trabalho felicitário da atividade laboral, do trabalho em si, e compreendemos que a articulação na realização de tarefas do trabalho diário é prejudicada pela burocracia, gerando insatisfação devido ao excesso de demanda documental e preenchimentos de documentos no sistema em pequenos prazos.

Tem os incêndios que a gente tem que apagar todos os dias. Então, é um dia bem cheio, bem corrido, sempre com muitas demandas para serem cumpridas

com poucos prazos. Com essa gestão, no caso ali são as respostas diretas à SED. Então, a gestão passa para mim todas as questões de resposta pedagógica, RPP, e agora, a SED anda fazendo muitas pesquisas urgentes, principalmente sobre a Covid. Então, assim, essas demandas da gestão são todas atribuídas ao coordenador, para fazer esse levantamento de dados junto aos alunos, professores, entre outros setores (Coordenadora B).

As respostas apontam para o fato de que a função exige muitas responsabilidades, pois é necessário fazer a escola funcionar. Concordamos com Santos (2018, p. 154), quando afirma que “a docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, questionar e investigar”. Logo, a função de coordenador pedagógico também demanda exercer atividades específicas, interação com todos os atores do cenário escolar, havendo a necessidade de formação específica para sanar as deficiências em sua atuação e colaborar com o desempenho de seu trabalho.

Para Odelius e Codo (2002), “os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho deve ser igual ao preço que custa para manutenção reprodução desta mesma força de trabalho”. Os autores explicam que “no caso dos professores isto implica em sobrevivência do trabalhador e sua família, transporte adequado para se chegar ao trabalho, compra de livros, computadores, internet, o custo de cursos e quanto mais for necessário para manter a sua mercadoria (conhecimento)” no mercado (OLDELIUS; CODO, 2002, p. 193). Nesse sentido, os estudiosos ainda relatam que o salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades, será baixo quando faltar algo à mesa ou à biblioteca do professor, e será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico da categoria. No entanto, a insatisfação com o salário, que é identificada no elemento do trabalho felicitário das condições sociais e econômicas, é percebida na verbalização: “Eu me sinto valorizada. Não financeiramente” (Coordenadora B).

Desse modo, comprovamos a insatisfação ao retomarmos o abandono da coordenadora A, que, ao explicar sua motivação para deixar de exercer a função na REE, justificou que assumiu a função na Rede Municipal de Ensino para exercer as mesmas obrigações no trabalho, porém ganhando 30% a mais. Ela esclareceu que recebeu o convite e aceitou devido à diferença salarial entre convocados e efetivos na REE, já que não há essa distinção na Rede de Ensino Municipal – ela não é efetiva em nenhuma das redes e privilegiou a que melhor remunera seus coordenadores convocados. Portanto, não basta trabalhar com carga horária fechada durante a semana, ainda existe a diferença salarial entre o coordenador efetivo e o convocado.

A insatisfação com a carga-horária de trabalho faz parte da articulação das tarefas diárias, pois as participantes relatam ter carga-horária fechada a semana toda, o que as faz sentir o excesso de horas trabalhadas, sem período para estudo ou planejamento. Para Oldelius e Codo (2002), o tempo em que um profissional permanece em uma instituição pode ou não ser motivo de influência sobre sua remuneração. No caso, as coordenadoras não são remuneradas como gostariam, pois as 20 horas/relógio são transformadas em 25 tempos de hora-aula, já que não estão em sala de aula e não precisam planejar e corrigir atividades dos estudantes. Assim, apresentamos a verbalização dessa insatisfação ao exercerem a função considerando a remuneração e o tempo trabalhado:

A desvantagem é o regime fechado de segunda a sexta. Você não tem um momento para você, isso não tem na coordenação. Eu acredito que podíamos ser melhor valorizados, porque quando estamos na sala de aula nós temos a nossa hora atividade, que é uma horinha ali que você tem, que você é liberada mais cedo e tem um tempinho. A gente vai para coordenação é vinte horas cravado, você não ganha mais por isso e o trabalho praticamente dobra! Então, é um pouco desvalorizado. Eu penso que tinha que ter um olhar mais diferenciado para a coordenação (Coordenadora E).

Na articulação para organizar e acompanhar a rotina da Educação Especial, considerando o contexto pandêmico, acontece a insatisfação devido à dificuldade de acesso dos estudantes, pois segundo Guijarro (2005) desenvolver uma educação inclusiva deve valorizar e respeitar às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social, e para enriquecer os processos de aprendizagem (GUIJARRO, 2005, p. 10). Contrapondo a definição citada anteriormente observamos na verbalização da coordenadora participante que, ainda hoje, encontramos estudantes com necessidades especiais matriculadas na rede regular de ensino, em escolas que não contemplam a acessibilidade no seu espaço físico, pois ao alocar a escola para funcionar enquanto o prédio está em reformas desconsiderou-se os estudantes com necessidades especiais de locomoção, dessa forma, o processo de inclusão se torna mais difícil de acontecer.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser vista como agente de transformação da educação, onde a busca desse ato de transformar, acontecerá por meio da prática da realidade educacional. Afinal, as pessoas são diferentes e as diferenças devem ser valorizadas e “para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, à escola precisa assumir uma postura de construtora da igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos” (JESUS, 2004, p. 38). Relacionamos esse item aos seguintes elementos do trabalho felicitário: 1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações



interpessoais; 3) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. Como observamos a seguir:

Então, é muita coisa, nós temos as situações alunos cadeirantes que a gente tem que ficar cuidando no ônibus, se sobem, se vêm... (Coordenadora B).

Na articulação das tarefas diárias identificamos que o atendimento da Educação Especial é prejudicado pelo excesso de demandas da função, destacando a insatisfação com os elementos do trabalho: da atividade laboral, do trabalho em si e das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar:

Temos também a questão de acompanhar como que está esses nossos alunos, porque na minha escola também tem muitos alunos da educação especial que também têm que ter um olhar todo diferenciado para ver como está a aprendizagem deles principalmente nessa época de pandemia que tiveram dificuldades no acesso (Coordenadora B).

No entanto, destacamos que as coordenadoras tem como função o auxílio didático-pedagógico, colaborando e apoiando diretamente todos os alunos, inclusive, os alunos deficientes e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Organizando atendimento diferenciado, a partir da identificação das áreas de maior fragilidade e a articulação docente no apoio à superação ou minimização das dificuldades detectadas. O coordenador pedagógico pode possibilitar condições necessárias a integração destes discentes ao contexto escolar, para tanto a escola deve ser acessível e ter pessoal capacitado para a recepção dos estudantes.

Segundo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os gestores escolares são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. Segundo Braga

No ano de 2007 foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e vinculado ao MEC, o Programa Escola Acessível, que tem como finalidade promover a acessibilidade e permanência dos alunos da educação especial, destinando recursos financeiros às escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2011c). Em 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº 20, de 19 de outubro, definindo condições e prazos para a utilização dos recursos do Programa, até o final do ano vigente (BRAGA, 2020, p. 65).

Assim, entendemos que mesmo a escola estando alocada durante o período de reforma em outra escola, as legislações que garantem a acessibilidade não são recentes, e, portanto, deveriam ser cumpridas, já que o prédio que utilizam é uma escola da REE que também já passou por diversas reformas.

A insatisfação com as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar prejudicou a atividade laboral em si e as relações interpessoais, pois não há sala separada para as coordenadoras das outras etapas e modalidades – estão todos juntos num mesmo ambiente.

Nas reuniões eu procuro elogiar e quando tem que chamar atenção é em particular. O elogio é em público e o puxãozinho de orelha é só comigo. E a minha sala está sempre cheia de gente... aí, quando eu preciso, já chamo e peço para esperar depois que vai embora os outros coordenadores do AJA, quando vou ficar sozinha. Nunca com alguém por perto. Para dar uma orientação ou, se precisar, chamar uma atenção, eu procuro nunca chamar com alguém por perto, porque eu falo: já é chato chamar atenção de colega, e ainda outro colega ouvir? Não. Então é o momento, assim, que eu prezo esse relacionamento (Coordenadora E).

A partir da verbalização descrita anteriormente, entendemos que não é função do coordenador pedagógico chamar atenção do professor, mas deve levar o docente a refletir sobre sua prática, por meios de reflexões e problematizações, compreendendo e analisando o contexto, buscando a melhor solução para todos os envolvidos.

Durante o período de suspensão das aulas houve a insatisfação na articulação da interação e mediação professor/aluno, evidenciando o elemento do trabalho felicitário das relações interpessoais:

Hoje é um desafio, porque, em meio à pandemia, o retorno às aulas é um desafio, porque temos que acolher tanto o professor quanto o aluno e estar mediando nesse momento e fazer com que não haja abandono. Porque eu sou coordenadora do noturno. É um desafio maior ainda. Quando terminava de atender o aluno já era hora de ir embora, aí a nossa a mediação era só via remota. Então as orientações eram mais pelo próprio site ou mandava uma orientação pelo celular. Fazia uma chamada de voz com o professor rapidinho ali: “Professor, dá uma olhadinha lá no planejamento, arruma lá, que eu devolvi o seu planejamento” porque não tinha outra forma (Coordenadora E).

A insatisfação na articulação (nos elementos da atividade laboral, do trabalho em si; das relações interpessoais; e das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar) é percebida nos relatos da interação por meio dos aplicativos de conversa utilizados, devido ao pouco tempo para a interação presencial, como observamos nas falas anteriores.

#### 5.4.3 - A insatisfação na função de formador

Como formador, o coordenador pedagógico tem a função de oferecer condições mínimas necessárias para os professores, a fim de que eles se aprofundem em suas áreas de atuação e as desenvolvam bem, melhorando, assim, suas práticas pedagógicas, que poderão refletir de forma exitosa dentro da sala de aula, como afirma Clementi:

A função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes (CLEMENTI, 2003, p. 126).

O coordenador pedagógico precisa identificar as necessidades dos professores e, com eles, encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Não basta a esse profissional somente o conhecimento teórico para acompanhar o trabalho pedagógico, é preciso saber estimular os professores a desenvolver a percepção e a sensibilidade para identificar as dificuldades dos alunos.

Segundo Rebolo (2012), a formação continuada é um fator que deve ser considerado como elemento essencial para a obtenção do bem-estar docente, por proporcionar crescimento pessoal e profissional. Para a autora,

As oportunidades oferecidas para o desenvolvimento e o crescimento profissional são aspectos do componente socioeconômico do trabalho docente citados como fonte do bem estar. Não só os cursos promovidos pela própria escola e pelas secretarias de educação, mas também a oportunidade de fazer cursos de especialização propiciada pelos incentivos como a possibilidade de troca de horários e a diminuição da jornada de trabalho (...) por propiciarem a aquisição de novos conhecimentos, aspecto essencial para a autorrealização pessoal e profissional (REBOLO, 2012, p. 47).

No entanto, nessa categoria, não identificamos, nas falas das participantes, afirmações sobre a satisfação na função exercida como formadora e/ou como participante de formações, portanto, apresentaremos somente o item insatisfação relacionado à dimensão de formador, pois, quando foi perguntado sobre as formações realizadas e recebidas, as duas entrevistadas afirmaram que não participaram de formações direcionadas para exercerem a sua função, comprovadas nos trechos das falas a seguir:

Comigo isso não ocorre ainda, mas a gente tenta ajustar. Eu acabo conversando, pegando algumas coisas depois (...) fazer algumas leituras para

também não ficar para trás de ninguém, mas, assim, sentar e estudar todo mundo junto isso não está ocorrendo comigo (Coordenadora B).  
Este ano nós não recebemos formação da SED, o ano passado nós recebemos formação, por um bom período nós tínhamos a formação [...]. Nós recebemos formação de coordenação ano passado (Coordenadora E).

A Coordenadora B informou participar de formações, porém não específicas para sua função, e sim direcionada para a Escola da Aatoria (que oferta o Ensino Médio Integral). A Coordenadora E informou participar de complementação de uma formação ofertada pela SED/MS direcionada aos professores, com temática sobre diálogos socioemocionais, como podemos observar a seguir:

Esse ano não teve, mas está tendo a formação de aprofundamento dos diálogos socioemocionais (Coordenadora E).  
Então, ultimamente a gente tá fazendo mais as formações (no meu caso – que sou coordenadora do sexto ao nono). Estou fazendo a formações da SED, socioemocionais e do Novo Ensino Médio. Formações que vêm nos sábados letivos para a Escola da Aatoria [...]. Eles têm um período de estudo do Ensino Médio Integral (Coordenadora B).

A Coordenadora E explicou que no ano de 2021 não ocorreu formação, porém, no ano de 2020 houve formação específica para os coordenadores, que acontecia da seguinte forma:

Nesses momentos a gente fazia na escola, era dispensado para você fazer o teu estudo na web e realizar o trabalho, aí a gente se ajudava entre as coordenadoras que estavam fazendo o curso e, apesar da gente não se encontrar, não se ver, a gente interagia na hora de fazer os trabalhos, realizar as atividades, a gente procurava se ajudar e trocar ideia mesmo. Mas a gente recebe formação da SED sempre que está sendo oferecida (Coordenadora E).

As coordenadoras mencionaram não terem realizado em 2021 momentos de formação com temáticas específicas aos professores com quem trabalhavam. Somente relataram que não foram realizadas formações específicas para a melhoria do seu trabalho.

Sobre isso, Jesus (2007) conceitua formação continuada como a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para o desempenho mais eficaz. Para esse autor, “é fundamental que a formação continuada constitua uma oportunidade para a cooperação entre os professores no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo”.

Assim como Rebolo (2012), acreditamos que a participação em formações possibilita a percepção de mudanças bem-sucedidas nas práticas e tarefas da atividade laboral, o que gera

sensação de segurança e de possibilidade de controle sobre o trabalho. Entendemos que os momentos de orientação, acompanhamento e planejamento também são momentos de formação exercidos diariamente, porém identificamos que as participantes não entendem esses momentos como formação. Sobre isso, Placco (2015) afirma que as tarefas de orientações diárias são consideradas formações.

Jesus (2007, p. 62) afirma que a formação continuada deve ser prioridade para a prevenção do mal-estar docente, pois professores que compartilham os sucessos ou os problemas com seus colegas lidam de forma mais adequada com o mal-estar. Nesse sentido, a cooperação entre os professores pode ser o caminho para o bem-estar docente e para a inovação e a qualidade do ensino.

Após a entrevista, entendemos que o trabalho formativo no ano de 2021 ocorreu de forma *on-line* devido à pandemia de Covid 19, com reuniões pedagógicas de planejamento realizadas pelo aplicativo do Google Meet, pelo WhatsApp e também em momentos rápidos, durante os encontros nas escolas, devido aos plantões para atendimento aos estudantes, mas que também foram importantes para o processo ensino/aprendizagem, uma tentativa de tornar esse desafio bem sucedido.

As coordenadoras pedagógicas afirmaram que priorizavam que os estudantes fossem atendidos no momento dos encontros presenciais e deixavam para realizar as interações formativas para organização e orientações do planejamento por aplicativos de conversa e chamadas de vídeo.

Cabe afirmar que, quando os professores usam o WhatsApp fora do seu horário de trabalho para resolver assuntos relacionados à escola, “estão perdendo seus direitos trabalhistas em decorrência do fato de que suas jornadas de trabalho são realizadas em suas respectivas moradias, de modo que são cobrados por seus desempenhos muitas vezes a qualquer hora do dia ou da noite” (GOMES; ZUIN, 2017, p. 204). Portanto, durante o período de suspensão das aulas, as coordenadoras ultrapassaram suas jornadas de trabalho, visto que o exercício de suas funções excedeu os limites de espaço e de tempo, caracterizando degradação da condição da profissão de docente. Segundo Tardif (2013),

No âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do

trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade [...]” (TARDIF, 2013, p. 563).

As coordenadoras participantes relataram insatisfações quanto às dificuldades de interação presencial, pois os professores trabalham em muitas escolas e têm horários diferenciados de atendimento aos estudantes. A coordenadora B ainda relatou dificuldades sobre a articulação do trabalho formativo para realização dos planejamentos, pois a escola passa por reformas e está dividida em dois prédios bem distantes, portanto a interação presencial ficou ainda mais comprometida, gerando insatisfação da atividade laboral, do trabalho em si e insatisfação nas interações interpessoais.

Esse trabalho é que está um pouquinho mais difícil. Agora, com retorno presencial, que vai ficar mais fácil de realizar, porque antes não tinha esse momento de sentar, pelo fato de ser noturno. E antes, às oito horas tinha que estar toda a escola fechada. Eu vinha para cá no horário intermediário. Eu trabalhava, eu saía da SEMED dezessete horas e vinha pra cá direto e ficava até dezenove e quarenta. Eu fechava escola todos os dias aqui. Eu tenho chave da escola, eu fechava a escola, aí eu ia para casa. E esse horário eu marcava com os alunos para alguma ajuda, tudo que eles precisavam. Era o horário que eles saíam do serviço e já passava aqui na escola, porque a gente tinha que fechar a escola esse horário, e por muito tempo a escola permaneceu fechada. Então a minha interação com os professores foi praticamente só remota (Coordenadora E).

O isolamento social prejudicou o processo formativo e a articulação das atividades do cotidiano escolar, pois, como observamos anteriormente, a Coordenadora E relata ter sentido dificuldade na interação.

Quando relacionamos os elementos do trabalho felicitário da atividade laboral, que é a realização de atividades de formação para a organização do trabalho pedagógico (processo de planejamento no período pandêmico), em conjunto com as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar, temos a insatisfação com os momentos de articulação do processo formativo, pois a impossibilidade de articular com os professores ocorreu devido ao distanciamento e às demandas burocráticas.

Corrido. Em um dia comum, vamos colocar assim... com uma atribuição minha, questão de análise de planejamento, com essa questão da pandemia e sempre chegando orientações novas, e tendo que fazer diretamente essas orientações aos professores, a questão de nós termos professores em várias escolas, muitas vezes a gente tem que recorrer ao meio tecnológico para fazer essas orientações. Com essa questão da pandemia e sempre chegando

orientações novas, e tendo que fazer diretamente essas orientações (Coordenadora B).

Como observamos no trecho anterior, a realização da atividade laboral teve um ponto de insatisfação quando consideramos os momentos de interação presencial, pois a escola em que a coordenadora B atuava estava em reforma (funcionando em dois prédios distantes), portanto, consideramos as condições físicas e de infraestrutura como um elemento prejudicial para a interação presencial da equipe pedagógica, restando apenas os momentos *on-line*.

Verificamos também o fator condições físicas e de infraestrutura como um fator que promoveu o mal-estar entre a equipe pedagógica da coordenadora pedagógica. O toque de recolher às 20h, devido à pandemia, não possibilitava a interação presencial, pois só restava uma hora para os trabalhos no período noturno, tempo que era deixado para atendimentos aos estudantes. A interação na articulação da formação aconteceu por meio dos aplicativos de conversa. Logo, evidencia-se a insatisfação por falta de momentos para a interação presencial, prejudicando a articulação do trabalho em si e as relações interpessoais.

Não tinha esses momentos de contato. E o remoto fica muito solto, não é aquela coisa você orienta, você fala, mas não é aquela coisa de você sentar está ali, o olho no olho. Eu falo que o olho no olho, ele produz mais efeito. [...] Os professores do diurno ainda vinham aqui. Ficavam das sete às onze. Tem lá as escalas para os professores, mas os meus professores chegavam às dezoito, antes das dezenove tinha que ir embora. Aí, então, nesse momento que ele estava aqui, se ele sentasse comigo, ele deixava de atender o aluno que estava com dúvida. Então o que que eu priorizava? Que ele atendesse o aluno. Eu agendava aluno para ser atendido (Coordenadora E).

Gatti, Barreto e André (2011) declaram a importância da formação continuada e do apoio aos docentes no exercício da educação básica e das iniciativas de valorização do trabalho pela ótica dos próprios responsáveis pelas ações, pois destacam que as formações continuadas consideradas mais produtivas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade nas próprias escolas. Contudo, a suspensão das atividades escolares prejudicou o funcionamento e rotina do trabalho. Logo, não havia possibilidade de atividades formativas presenciais, que passaram a ocorrer em alguns momentos no formato a distância para resolução de etapas do funcionamento e organização do trabalho pedagógico.

Observamos, nas falas das coordenadoras pedagógicas participantes, diferentes estratégias formativas, dentre elas a utilização de recursos tecnológicos como reuniões pelos Google Meet ou por meio de aplicativos de conversa como o WhatsApp, pois segundo Lemos

e Almeida (2021, p. 131), as coordenadoras pedagógicas “enfrentaram a pandemia articulando os conteúdos formativos às novas tecnologias”.

Dessa forma, concordamos com o pensamento dos autores Batista e Pesce (2018, p. 97), que nos alertam para a importância de as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores dialogarem com as necessidades de atuação dos docentes, originárias “da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais”.

#### 5.4.4 - A satisfação na função de transformador

O coordenador pedagógico, como transformador, tem compromisso com a provocação para o questionamento, de modo a ajudar os professores a serem críticos e reflexivos em toda a sua prática docente para cumprir seus objetivos educacionais.

Portanto, cabe a ele o relacionamento com a comunidade escolar, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico da escola e à comunicação e interpretação da avaliação dos estudantes. Pelas verbalizações dos participantes desta pesquisa, fica evidente que o trabalho do coordenador pedagógico promove articulação da interação entre o professor e o aluno, pois ele motiva, colabora e contribui para a transformação dessas relações.

A vantagem é que você pode, assim, auxiliar tanto o professor na trajetória dele e assim tentar fazer com que ele tenha um olhar diferenciado para o aluno. Que ele veja que o aluno, ele é um ser humano que está ali, independente da dificuldade. Você pode estar tentando fazer esse professor ver a educação com outros olhos. Você tem o lado que você pode fazer também o aluno querer algo mais, querer estudar, e você tem os dois lados que você pode ajudar. E você, como professor, é só você sozinha ali, na sala de aula, lutando só por aqueles alunos... é só você com a tua turma, com as tuas turmas, no caso (Coordenadora E).

O componente relacional é constituído pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar. Segundo Rebolo e Bueno (2014) o relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilitando a realização de metas que não poderiam ser concretizadas individualmente, pois “atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferecendo retorno sobre o trabalho” (REBOLO e BUENO, 2014, p. 327).



Neste sentido, a coordenadora pedagógica realiza o trabalho por acreditar no sucesso da educação, como observamos a seguir na satisfação da coordenadora em atuar no cotidiano escolar.

Não é fácil, mas a gente ainda tem que acreditar na educação. A educação é o caminho! Não há outro. E eu acredito na educação e é por isso que eu ainda estou aqui, porque eu gosto do que eu faço, porque eu acredito na educação (Coordenadora E).

As coordenadoras ficavam na escola a maior parte do tempo, mas também realizavam as entregas das atividades nas casas e até nas fazendas onde os estudantes residiam. Sobre o relacionamento da escola com as famílias, Batista e Codo (2002, p. 187) afirmam que “não existem receitas e cada escola deverá procurar descobrir como conseguir, mas trata-se evidentemente de uma questão de sobrevivência da escola”. Portanto, a Busca Ativa estreitou o relacionamento das coordenadoras com os estudantes.

Houve aproximação com a escola, com a gestão, porque a gente ficou muito ali. Primeiro a questão de APC<sup>18</sup> e Busca Ativa [...]. Então, fortaleceu muito isso na pandemia (Coordenadora B).

A articulação dessa interação promoveu a satisfação das coordenadoras pedagógicas e transformação do ambiente escolar ao realizar a Buca Ativa. Assim, entendemos que o retorno positivo que as coordenadoras recebem da comunidade escolar (alunos, pais, colegas, diretores) “e o saber usufruir das potencialidades de satisfação que o trabalho oferece, são fundamentais para a obtenção do bem-estar, tendo peso maior do que a insatisfação causada por fatores socioeconômicos” (REBOLO E BUENO, 2014, p. 328).

#### 5.4.5 - A insatisfação na função de transformador

O componente infraestrutural diz respeito às condições em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, como limpeza, conforto do ambiente, segurança, instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho (Rebolo, 2012). Nesse sentido, verificamos que o componente infraestrutura contribuiu negativamente para a análise do bem-estar das coordenadoras pedagógicas havendo a possibilidade de mal-estar, pois a insatisfação com a infraestrutura das escolas é relatada pelas duas participantes entrevistadas, já que o período pandêmico fez com que o distanciamento

---

<sup>18</sup> APC são atividades pedagógicas complementares entregues aos estudantes no período de aulas remotas.

social e as medidas de segurança contra o contágio dificultassem o trabalho, embora algumas medidas para minimizar esse distanciamento tenham sido tomadas, como reuniões pelo aplicativo do Google Meet, interações pelo aplicativo do WhatsApp, e-mail e redes sociais.

Ressaltamos que o trabalho da coordenadora B foi prejudicado pela reforma da escola, o que dificultou ainda mais a interação entre os segmentos, pois os professores compareciam em ambientes diferentes e distantes.

A cidade de Jardim, durante o período de *lockdown*, estava com toque de recolher às 20 horas e a coordenadora fechava a escola, não podendo atender aos professores e estudantes, por isso o horário de atendimento foi modificado a fim de atender melhor aos estudantes.

É, aqui foi bem difícil, noturno, então, assim... eu falo assim, que ainda que conseguimos. Eu colocava dois professores dentro de uma sala de aula e aí eu marcava dois alunos cada professora, atendia um nesse horário intermediário para poder atender e tirar dúvidas, porque não podia. Tudo não podia, mas o aluno que não tinha internet, que não tinha nada, que pegava o material impresso, ele ia fazer como? (Coordenadora E).

Lembramos que o atendimento aos estudantes durante o período pandêmico aconteceu na maior parte dos casos, de forma *on-line*. Os estudantes realizavam o contato com os professores e coordenadores por meio de aplicativos de conversa, via Google Classroom e por encontro presencial acontecia na maioria das vezes no momento de retirada das atividades. Encontravam os professores somente para tirar as dúvidas quando foram liberados os agendamentos, em agosto de 2021, em forma de rodízio, com atendimento e horários bem reduzidos.

Segundo Rebolo e Bueno (2014)

O trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se. Ao longo da história, teve significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos. De um lado é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza. Esses dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a atividade laboral pode oferecer bem-estar ao propiciar a satisfação das necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos (REBOLO e BUENO, 2014, p. 324).

Logo, a insatisfação das coordenadoras pedagógicas fez com que buscassem estratégias para minimizar os prejuízos na aprendizagem, atendendo aos estudantes no momento de

retirada das atividades, quando os professores estavam na escola para planejar, mesmo antes dos atendimentos em rodízios iniciarem.

Mediante o exposto, podemos afirmar que a presente tese investigou a possibilidade de bem-estar e/ou mal-estar das coordenadoras pedagógicas da REE em Jardim – MS, verificando a satisfação e a insatisfação nos principais fatores dos quatro grupos de variáveis (atividade laboral, infraestrutura, socioeconômico e relacional) em que consideramos a articulação, formação e transformação do trabalho exercido nas escolas.

A seguir apresentamos as considerações a partir dos resultados das análises elaboradas, pois acreditamos que as variáveis de satisfação e insatisfação explicitadas pelas participantes ao colaborarem com a pesquisa possam oferecer subsídios para que se pense o trabalho dos coordenadores pedagógicos sob uma perspectiva de mais valorização e reestruturação de sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa sobre o tema “As dimensões do trabalho e o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico” ocorreu a partir de leituras e análise dos resultados dos questionários e entrevistas, que permitiram compreender as ações do trabalho diário de articulação, formação e transformação das coordenadoras pedagógicas. Os estudos foram motivados por três inquietações: por ter atuado como coordenadora pedagógica e formadora de coordenadores; devido a relevância do coordenador no cotidiano escolar; e por não localizar estudos sobre o bem-estar do coordenador pedagógico nas plataformas exploradas para a elaboração da revisão bibliográfica.

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, traçamos o percurso com o objetivo geral de analisar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea, o que se desdobrou nos objetivos específicos de identificar e discutir os desafios enfrentados para exercerem suas funções na escola; identificar e compreender as práticas desenvolvidas relacionadas às três dimensões da função do coordenador pedagógico: articulador, formador e transformador; e analisar se essas práticas contribuem para o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.

Ao apresentarmos estas considerações, nosso propósito foi refletir acerca das contribuições que o trabalho evidenciou. Para tanto, com o presente estudo compreendemos que as coordenadoras pedagógicas ao articular suas funções se relacionam com todos da comunidade escolar, planejam e organizam o funcionamento da escola; ao formar, orientam, planejam, estudam e organizam com os professores o funcionamento pedagógico; ao transformar, dependem das articulações e formações para promover reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, fazendo com que ocorra a intersecção e entrelaçamento das dimensões de trabalho no cotidiano escolar.

No ano de 2021, as coordenadoras pedagógicas estavam articulando o trabalho diário nas escolas durante o período de pandemia da Covid-19, na linha de frente no atendimento das demandas pedagógicas e socioemocionais. Para vencer os desafios que emergiram do novo contexto, realizaram práticas diversificadas dentro do cotidiano escolar, muitas vezes colocando em risco sua saúde e de seus familiares. Contudo, destacamos a superação de muitos desafios na realização do trabalho diário, como: a construção de canais de comunicação por meio de tecnologias com objetivo de manter os vínculos com os professores, pais e estudantes,

e promover aprendizagens durante o período de suspensão das aulas presenciais; a realização da Busca Ativa, com objetivo de evitar a evasão; a realização de formação continuada, por meio de recursos tecnológicos, com objetivo de formar, coordenar e orientar os professores; a superação para utilizar diversos de recursos tecnológicos; entre outros.

Destacamos que o bem-estar/mal-estar docente pode ser considerado um estado resultante de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, que são: atividade laboral; relações interpessoais; condições sociais e econômicas; e condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. No entanto, quando o resultado dessa avaliação for positivo, haverá o bem-estar e a possibilidade de felicidade; quando for negativo, ocorrerá mal-estar, um estado de desconforto, resultante da insatisfação e de conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, as quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e caminhar em direção ao bem-estar.

Embora o número de componentes do trabalho felicitário que promoveram satisfação (3 - Laboral, Relacional e Infraestrutural) seja o mesmo dos componentes que promoveram as insatisfações (3 - Laboral, Socioeconômico e Infraestrutural), destacamos que a satisfação ocorreu em mais elementos, e a insatisfação em menos elementos. Assim, identificamos na categoria articulação, a elevada satisfação com o componente relacional, devido à articulação que as coordenadoras pedagógicas promovem na comunidade escolar. Com relação à satisfação com o componente laboral, verificamos satisfação na maioria das tarefas diárias, exceto com o tempo de realização das atividades burocráticas, que poderiam ocupar parte do tempo com excesso de demandas burocráticas revertido para demandas pedagógicas.

Verificamos que para o componente socioeconômico alguns fatores são avaliados como insatisfatórios: formação continuada (que não está direcionada para melhoria dos trabalhos) e salário variável (bônus, gratificação, hora extra etc.). As coordenadoras pedagógicas da REE relataram que os momentos de formação para os professores foram prejudicados por dificuldade de interação ocasionadas pelos distanciamentos. Em relação às formações recebidas, as participantes da pesquisa relataram que não receberam formações específicas/direcionadas para sua atuação. Comprovamos a insatisfação com a remuneração quando as coordenadoras relataram que não recebem incentivos salariais mesmo trabalhando sem horários para planejamento, mais que sua carga horária, atuando nos momentos de descanso em seus lares, fora de seu ambiente de trabalho e em finais de semana (sem previsão em calendário).

Os resultados apontaram que devido ao desvio de função, falta de território próprio de atuação no ambiente escolar, ausência de formação continuada, rotina de trabalho burocratizada, imposição de projetos da Secretaria de Educação, fragilidade de procedimentos

para a realização de trabalhos coletivos, a realização do trabalho pedagógico fica prejudicada, deixando de atender demandas como planejamentos coletivos, formações para professores e ações que fortaleçam o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa permitiu identificar ainda que com relação ao componente infraestrutural, as coordenadoras pedagógicas apresentam grau de insatisfação com alguns fatores, como horário de funcionamento da unidade escolar (devido à pandemia), falta de espaço para reuniões (devido às medidas de segurança para manter o distanciamento em reuniões, que aconteciam por etapas) e falta de sala para atendimento aos professores, uma vez que esses espaços são compartilhados por todas as coordenadoras da escola.

Uma coordenadora pedagógica participante relatou ainda a insatisfação com ambiente físico e com as condições de trabalho devido à reforma da escola (que iniciou em 2020 e dura até o presente), contribuindo para a insatisfação no componente relacional, pois não havia espaço para encontro dos professores, já que estavam divididos em dois lugares bem distantes (salas cedidas no prédio da Universidade e salas cedidas no prédio de uma escola estadual, em prédios muito distantes), fazendo com que ela buscasse estratégias para minimizar o problema com reuniões *on-line* e por aplicativos de conversa.

Sendo assim, vale destacar que, mesmo havendo a insatisfação com os componentes laboral, infraestrutural e econômico, as coordenadoras entrevistadas afirmam estar satisfeitas com o trabalho que realizam nas escolas em que atuam. Podemos compreender essa satisfação devido a elevada satisfação com os componentes da atividade laboral e o componente relacional, identificados na categoria da articulação, pois os fatores relacionais que propiciam a satisfação são vivenciados com maior intensidade e frequência no cotidiano escolar, promovendo a compensação da insatisfação, o que leva à possibilidade de bem-estar na atuação das coordenadoras pedagógicas.

Nesse contexto, respondemos à pergunta norteadora afirmando que as coordenadoras pedagógicas da REE de Jardim exercem ações de articulação e de formação transformando o cotidiano escolar, estão satisfeitas com o papel que exercem na articulação dos desafios da função, desempenhando práticas diárias diversificadas que contribuem para seu bem-estar.

No entanto, embora as evidências apontem que os resultados sejam positivos havendo bem-estar e a possibilidade de felicidade no trabalho, as coordenadoras pedagógicas também sentem insatisfações que possibilitam o seu mal-estar, já que para exercer seu trabalho diário realizam funções que não fazem parte do seu campo de atuação, sem valorização financeira ou segurança/estabilidade no trabalho.

A possibilidade de mal-estar causada pela insatisfação com salário, excesso de funções e muitas demandas burocráticas poderia ser abrandada com valorização salarial, considerando incentivos à carga-horária, com pessoal habilitado para desenvolver as diversas exigências do cotidiano escolar e políticas de formações com ações que atendam as necessidades e realidade de cada escola.

Verificamos que a legislação que incide sobre o exercício da função precisa ser ressignificada, ou seja, sofrer alterações com relação às tarefas, à carga-horária, formação e número de alunos atendidos, pois entende-se que atuar sem previsão de hora de estudo e planejamento, atendendo a 300 estudantes e seus professores (que são muitos) não é cumprida, já que o período de trabalho pode ser muito maior do que o sugerido em resolução.

A legislação também precisa prever suporte ao trabalho diário desenvolvido no espaço escolar, evitando desvios de funções, para que o coordenador pedagógico não tenha que atuar como porteiro, como inspetor, ajudante da merenda, psicólogo, etc. A escola para funcionar bem precisa ter todos os profissionais que necessita, habilitados e capacitados.

Assim, o coordenador poderá realizar seu trabalho pedagógico. Portanto, ressaltamos que as funções do campo administrativo e burocrático são funções desempenhadas para que a escola funcione administrativamente, e não precisa ser executadas por ele, pois ao extinguir a função de especialista e outras funções dentro do universo escolar, como o supervisor e inspetor, o coordenador pedagógico acumula funções, fazendo com que se desvie da função ao realizar tantas tarefas diárias, deixando de cumprir seu real e principal objetivo, que é o fortalecimento de práticas para obter sucesso no ensino/aprendizagem dos estudantes.

No entanto, questionamos como o coordenador pedagógico exercerá o papel transformador se muito de seu tempo, dedicação e energia são despendidos com funções burocráticas e administrativas. Como transformar, se não existe tempo para planejar a sua rotina, pois para realizar esse planejamento ele precisa fazer isso em sua casa, no tempo que tem para sua família. Como transformar, se esse profissional tem carga-horária fechada, leva trabalho para casa e não recebe incentivos salariais. Como realizar com dedicação a articulação, a formação e a transformação se não tem segurança no trabalho, pois a instabilidade na função ecoa insegurança no trabalho, nos vínculos e nas relações.

Como limitações desta pesquisa, identificamos a falta de literatura sobre o bem-estar do coordenador pedagógico, a realização em período pandêmico e a diminuição do número de participantes, que ocorreu devido a questões relativas à estabilidade, à rotatividade e à intensa carga de trabalho.

O coordenador pedagógico na REE exerce uma função e não um cargo, e para tanto, necessita de segurança e estabilidade para exercer suas atividades com dignidade. O fato de não ter estabilidade no trabalho gera inúmeras situações negativas, como rotatividade, dificuldades de interação e adaptação com a comunidade escolar e desconhecimento das características e necessidades da escola, ou seja, do contexto da comunidade escolar, devido ao fato de não pertencer àquela comunidade escolar (por assumir a função em escolas que nunca atuaram)., entre outros problemas.

Como contribuições práticas, enfatizamos a falta de formação continuada direcionada para a atuação dos coordenadores e destacamos a importância para sua atuação, principalmente com foco nas relações interpessoais.

As contribuições teóricas estão relacionadas aos estudos iniciais sobre o bem-estar do coordenador pedagógico, enfatizando que as dimensões de atuação – articulação, formação e transformação – se inter-relacionam, o que se comprova por meio dos componentes do trabalho felicitário, já que se identificou a possibilidade de bem-estar nos componentes laboral e relacional durante a articulação das tarefas diárias.

Como sugestões para pesquisas futuras, enfatizamos aprofundar os estudos sobre o bem-estar e/ou mal-estar dos coordenadores pedagógicos, por entender a importância da função para o funcionamento da escola e o sucesso da aprendizagem dos estudantes, além de continuar a refletir e provocar, por meios de artigos, relatórios, manifestos, enfim, produzir documentos endereçados aos secretários de educação e governantes do nosso estado, para que priorizem políticas voltadas a valorização do coordenador pedagógico.

É importante lembrar que a relevância da articulação exercida por esse profissional no cotidiano escolar se deve ao papel que desempenha, uma vez que é sua função organizar o funcionamento pedagógico, articular as formações, atuar nas mediações de relacionamentos, evitar desgastes que possam vir a acontecer, sempre com o compromisso de realizar ações capazes de proporcionar as transformações que gerem sucesso no aprendizado dos estudantes e satisfação nas interações e nas atividades que ocorrem nesse ambiente. Por fim, entende-se que a valorização e o reconhecimento desse profissional atrairão mais professores para atuar no trabalho da coordenação pedagógica.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida do coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-46.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professor: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281- 295, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**. Ano 30, vol. 6, p. 280-294, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATISTA, Analia Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 60-85.

BATISTA, Valter Pedro; PESCE, Lucila. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 91-110, jan./abr., 2018.

BEZERRA, Jeans Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação) PUC - São Paulo, 2019.

BITTAR, Mariluce. A construção da categoria na perspectiva da análise dialética – uma aula de Octávio Ianni. **Revista HISTEDBR** on-line. Campinas, número especial, p. 417-422, abr. 2011.

BITTAR, Mariluci; BITTAR, Marisa. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. UEM, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRAGA, Paola Gianotto. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência**. UCDB - Campo Grande, MS: 2021.

BRASIL ESCOLA. **A importância do coordenador pedagógico na escola**. Disponível em: <<https://monografias.brasilestudo.uol.com.br/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 17 jul. 2019.

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

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, 3 ago. 2020, Seção 1, p. 57. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Aprovado em 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, 01 jun. 2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, seção 1. p. 8-12.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **Educação ambiental e educação do campo**: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental. Tese (doutorado), UTP - Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, 2017.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, Brasil. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 179-191, 2013.

CARAPETO, Naura Syria. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 53 - 66.

COSTA, Márcio Luís; LIMA, Antônio Renan Maia; PEREIRA, Rodrigo Augusto Borges. Relato da construção de uma/um pergunta/problema: simulacro, dobras e torções. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; COSTA, Márcio Luís; ZANATTA, Jacir Alfonso. (Orgs.). **Modelos histórico-epistemológicos e produção da saúde**. Campo Grande: UCDB, 2016, p. 61-78.

DOHMS, K. P.; STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Níveis de mal/bem-estar, autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre. Série-Estudos – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 34, Campo Grande: UCDB, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O coordenador pedagógico e a ação docente**: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho. Tese (doutorado), Mackenzie, São Paulo, 2013.

FERREIRA, Pedro Lopes. Estatística Descritiva e Inferencial: Breves Notas. Faculdade de economia: Universidade de Coimbra. 118 p. 2005.

FERRI, Marícia da Silva. **Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina**. Tese (doutorado), PUC - Rio Grande do Sul, 2014.

FILHO, José de Pinho Alves; SCHUHMACHER, Élcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ.** [on-line]. Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

FRANCELINO, Juliana Campos. **Metodologias ativas na formação do professor**: uma discussão a partir das pesquisas realizadas no Brasil. UCDB: Campo Grande, MS, 2021.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma – perspectiva de atuação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 87-100.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo Freire; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Tradução de Adriana Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREUND, Jonh E. **Estatística aplicada**: economia administração e contabilidade. 11 ed. Porto Alegre: Boockman. 536 p, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de ciência de educação**, n. 8, p. 7-29, jan./abr. 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 2, n. 4, 2010, p. 245-265. Disponível em <<http://periódicos.unisantos.br/index.php.pesquisaeduca>>. Acesso em: 05 set. 2012.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 113-120.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GOMES, Dulcinéia de Oliveira; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, as TIC e a reconfiguração da relação professor-aluno em Rio Verde - GO. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 198-213, mai./ago. 2017.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas**: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I. Tese (doutorado), USP - São Paulo, 2014.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de Trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, dez. 2015.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2016**. 1.ª EDIÇÃO ed. Brasília-DF Inep/MEC.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2. ed. Brasília: Inep/MEC, 2019.

JESUS, Márcia Regina Souza de; NASCIMENTO, Maria Edinalva do. **Políticas Públicas: Processo Seletivo Interno de Coordenadores Pedagógicos para a Contribuição a Qualidade a**

Aprendizagem dos Estudantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2017.

JESUS, Saul Neves de. **Professores sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de lugar**: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Paulo, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro**. Tese (doutorado), PUC: Rio de Janeiro, 2012.

LEMOS, Michael de Oliveira.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As orientações técnicas aos coordenadores pedagógicos e o enfrentamento pedagógico da pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 115-132.

LIMA, Laura de Cássia Ribeiro. **Coordenação pedagógica**: formação e articulação em prol de uma escola de qualidade. Trabalho de Conclusão de Curso – pós-graduação em coordenação pedagógica. - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 2015.

LIMA, Maria Angélica Pedrosa de; SANTOS, Diego Gomes do; SILVA, Thamine Araújo. **O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade**: desafios e realidades. IV EPEPE, Caruaru, setembro de 2012.

LINHARES, Ronaldo Nunes Linhares; LINHARES, Maria Conceição Silva. **Educação e comunicação na sociedade digital**: luz e sombras que espelham as vias dicotômicas entre regulação e a emancipação. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 245-268, jan./abr. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa; Avila, Maria Auxiliadora; PAULA, Maria Angela Boccara de. **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Maria Margarida. Plano Nacional de Educação: epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1059-1062, out./dez. 2018.

MARTINS, Ana Flávia Miranda; ANDRADE, Angela Bezerra dos Santos; ZANDAVALLI, Carla Busato. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. **Anais do IntegraEaD**, Campo Grande, v. 2 n. 1, p. 1- 15, 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos pró-educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, mai./ago. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 13.770**, de 19 de setembro de 2013. Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 5.868**, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Campo Grande, MS.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul** (2003-2013). Campo Grande, MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 087**, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 109**, de 23 de dezembro de 2004. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 277**, de 15 de outubro de 2020. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial** n. 9.785. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785\\_22\\_11\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785_22_11_2018)>. Acesso em: 11 set. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução “P” SED n. 1567**, de 23 de julho de 2002. Fixa o quadro de especialistas de educação e/ou professores na função de coordenação pedagógica das unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino, estabelece critérios para lotação e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED/MS n. 2502**, de 20 de dezembro de 2011 e republicada no Diário Oficial nº 8.122 de 31 de janeiro de 2012. Estabelece critérios para lotação de especialista de educação na função de coordenador pedagógico e/ou professor na função de coordenador Pedagógico nas unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1). 863p.

MATSUKUMA, Luciano; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A escola e a formação continuada dos CPs e professores no contexto da pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 87-100.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria

Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. O coordenador pedagógico na perspectiva de professores iniciantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 73-90.

MORAES, Nádia de Araújo Luciane Leite de.; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Escola: seus recursos, jeitos e formas para cuidar do aluno. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2021, p. 101-120.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação: Santa Maria**. v. 40. n. 1. p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOSQUINI, Juliane do Nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Tese (doutorado), UNESP, São Paulo, 2019.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6. n. 12, 2019, p. 371-380.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 193-203.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**. Ano I, Edição I, p. 95-103, 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Universidade Federal de Santa Maria. v. 6, n. 13, set./dez., 2017.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese (doutorado), PUC - Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, edição I, p. 95-103, jan. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago., 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina-Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**. [S.l]. São Paulo. v. 16, n. 4, p. 1437-1456, jan. 2019.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. Tese (doutorado), São Paulo: PUC, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 05-21, dez. 1999. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 set. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, set. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita. 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/142>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Relatório O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2021.

POLTRONIERI, Cristiane do Nascimento Gonçalves. **Percepções sobre o mal-estar docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

REBOLO, Flavinês. A história de Fabiana: alegrias e tristezas de uma professora. In: Rebolo, Flavinês; BESTOLIN, Marta Regina; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço (Orgs.). **Histórias de professores**: vida, formação e trabalho docente na contemporaneidade. Campo Grande: Editora UFMS, 2017. p. 61-86.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmica do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: Rebolo, Flavinês; Leny Rodrigues Martins Teixeira e Perelli, Maria Aparecida de Souza (Orgs.). **Docência em Questão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 7 jul. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RONCA, Antonio Carlos Caruso Ronca; GONÇALVES, Carlos Luiz. Coordenação pedagógica: desafios da pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 43-64.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANFELICE, José Luís. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, ano 1, n. 2, p. 9-13, 1999.

SANTOS, Débora Silva. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): uma abordagem no ensino remoto de Química e Nanotecnologia nas escolas em tempos de distanciamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos: UnB**, v. 2, n. 7, p. 15-25, 2021.

SANTOS, Michele Serafim dos; REBOLO, Flavinês. O bem-estar do coordenador pedagógico no Brasil: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 30, n. 2, 2021, p. 280-299. Disponível em: <<https://seer.furg.br/momento/article/view/12732>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SANTOS, Michele Serafim dos; REBOLO, Flavinês. Uma reflexão sobre o “ser coordenador pedagógico” da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. In: SILVA, Américo Junior Nunes da. **Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado**, n. 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 105-119.

SANTOS, Michele Serafim. O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia: relatos de uma articuladora sobre atividades remotas. In: INTEGRA EAD, 1, 2020, Campo Grande. Anais Integra. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 1-8.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem Histórica e Situação Atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set, 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional**. Tese (doutorado), Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, 2018.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Filho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ciência e Educação**, v. 23, n. 3, p. 563-573, 2017.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza

(Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 79-90.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. Tese (doutorado). São Paulo: PUC, 2019.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estratégias formativas que privilegiam as relações solidárias. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. 1. Ed. São Paulo: Loyola, 2021, p. 45-64.

SILVA, Michele Lidiane da. **O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do professor coordenador**. Tese (doutorado), São Paulo, UNESP, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 7ª reimpressão. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Valeria Andrade. **Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista**: desafios, limites e potencialidades. Tese (doutorado), São Paulo, UNESP, 2015.

SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon; JUNIOR, Agnaldo Mesquita de Lima; VIEIRA, Maurício Aires. Caracterização do coordenador pedagógico a partir de teses do catálogo de teses e dissertações da Capes. **Revista Teias**. v. 23, n. 68, p. 337 – 352, jan./mar., 2022.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. CODO, Wanderley. *Burnout* e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap.17, p. 272-277.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós na rede** – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais. UFBA, 2018. Disponível em: <<https://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico**. Tese (doutorado), São Paulo: PUC, 2017.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e o atendimento a diversidade. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo – SP. Edições Loyola, 2005.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, pág. 551-571, abr./jun. 2013.

TEDESCO, Silvia Helena; SADELL, H Christian & CALIMAN, HH Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia - Vol. II, **Fractal, Rev. Psicol**, v. 25, n. 2, SciELO: Brasil, ago. 2013.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **O ser ‘faz-tudo’**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. UFPI. 261 f, 2014. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Integração das tecnologias digitais e currículo escolar: reflexões sobre possibilidades para repensar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem no Brasil. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira et al. (Orgs.). **Educação e Tecnologia: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica/2019**. Editora Moderna, 2019.

UNTEM, Henrique Rezende. **Currículo escolar: possibilidades interculturais**. UCDB: Campo Grande, MS, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos**. UFBA: Bahia, 2013. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em 13 abr. 2020.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Nacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão – SE, 2012.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 83-92.

## 8. APÊNDICES

### APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) Senhor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) convido a participar da pesquisa:

1. **TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** “O coordenador pedagógico: sua formação, desafios e práticas no cotidiano escolar”.
  2. **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):** Orientadora: Flavinês Rebolo (email: flavines.rebolo@uol.com.br); e Orientanda: Michele Serafim dos Santos. Telefone: 67-99699-8080, e-mail: micheleserasantos@hotmail.com).
  3. **OBJETIVOS DA PESQUISA:** Analisar as práticas e os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na escola contemporânea; identificar e discutir os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos para exercerem suas funções na escola; identificar e compreender, na atuação do coordenador pedagógico, as práticas que desenvolvem relacionadas às três dimensões da função: articulador, formador e transformador; e identificar e analisar a percepção dos coordenadores sobre as contribuições dos programas de formação continuada de que participam/participaram.
  4. **JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):** Justifica-se devido à importância do papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, ao fato de que lhe são exigidas inúmeras funções e da importância de seu processo formativo, além do papel como formador de professores. No entanto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de atender a um público importante e singular, com vistas a compreender especificidades de seu trabalho, suas contribuições para o funcionamento das escolas, sua formação e sua interação com os professores.
  5. **DETALHAMENTO DO MÉTODO:** Os participantes da pesquisa são os coordenadores de três escolas estaduais do município de Jardim-MS. A coleta de dados realizar-se-á por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos coordenadores para analisar os desafios e as práticas realizadas em seu cotidiano. Após a coleta e tratamento dos dados, será feita a análise, buscando esclarecer os objetivos da pesquisa. Para tanto, destacamos que a coleta de dados será iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e, em seguida, os participantes da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise desses dados será realizada em consonância com a teoria dos seguintes autores: Imbernón, Oliveira, Garcia, Tezani, Nóvoa, Tardif, Ilha e Hypólito, Jesus, Rebolo e Bueno, Bardin, entre outros, com apoio das legislações e documentos disponíveis. As entrevistas serão realizadas respeitando as medidas de biossegurança, gravadas por meio vídeo chamadas - Google Meet, transcritas, categorizadas e articuladas com o campo teórico. Será utilizada a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1995, p.95), a qual “prevê três fases fundamentais: I) pré-análise, II) exploração do material e III) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Os questionários serão enviados por e-mail ou via link do aplicativo do Google Forms. Será utilizada a estatística descritiva, que permitirá conhecer a
  6. atuação do coordenador pedagógico e as suas contribuições, visando identificar e compreender, na atuação do coordenador pedagógico, as práticas relacionadas às três dimensões de sua atuação: articulador, formador e transformador.
- 6.POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:** Existe o risco de sentir desconforto durante a participação, caso isso ocorra,

poderá ocorrer a suspensão da coleta de dados sem nenhum prejuízo, conforme Capítulo IV, Artigos 18º ao 21º da Resolução 510/16.

**7.POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:** Aquisição de conhecimentos teóricos que, aliados à prática, podem acarretar melhorias para desempenhar minhas funções, bem como colaborar com o estudo de modo que contribuirá para a valorização da função de coordenador pedagógico.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. Os resultados do estudo serão enviados aos e-mails dos participantes.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande - MS \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante

---

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### PARTE I

Este questionário é um instrumento que faz parte da coleta de dados e aplicado aos coordenadores pedagógicos. Na escola, o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico nas diversas instâncias que a permeiam. Considerando essa informação, assinale a alternativa que melhor caracteriza o seu perfil profissional.

1. Nome
2. Endereço de e-mail
3. Idade
4. Qual(is) sua(s) graduação(ões)/licenciatura(s)?
5. Possui pós-graduação?  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
6. Em qual área fez sua pós-graduação? Em que ano obteve o título?
7. Quantos anos atuou como professora antes de assumir a função pela primeira vez?  
( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 4 anos ( ) mais de 5 anos
8. Há quanto tempo exerce a função de coordenadora pedagógica?
9. Como foi seu ingresso no cargo de coordenadora pedagógica?  
( ) Concurso ( ) Processo seletivo ( ) Seleção interna  
( ) Indicação ( ) Nomeação ( ) Outros
10. Quais etapas de ensino atende como coordenador pedagógico?  
( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio  
( ) Projeto Avanço dos Jovens na Aprendizagem ( ) Educação de Jovens e Adultos

**Parte II** - Considerando essa informação, assinale a alternativa que apresenta, na sua opinião, as funções que o coordenador da sua escola exerce:

	Nunca	Às vezes	Sempre
Você motiva os professores a manterem o trabalho em equipe, de modo a estimular, na comunidade escolar, a aderência às propostas feitas pela gestão?			
Você cuida da disciplina/indisciplina dos estudantes, assumindo a postura de uma personagem apaziguadora da escola?			
Você avalia e acompanha o processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos estudantes?			
Você valoriza a participação ativa dos professores, oportunizando um trabalho que seja integrador e produtivo?			
Você organiza e escolhe os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem?			
Você promove práticas inovadoras de ensino e incentiva a utilização de tecnologias educacionais?			

Você faz com que toda a comunicação entre professores, gestores, estudantes e pais (comunidade escolar <sup>19</sup> ) flua de maneira funcional?			
Você averigua se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes?			
Você informa aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos estudantes?			
Na escola, você gerencia as dificuldades e problemas surgidos no dia a dia?			
Você promove a formação continuada aos professores?			
Você contribui para a resolução de situações emergenciais e conflitos, para que pequenos problemas sejam resolvidos rapidamente, de forma que não prejudiquem o ambiente de aprendizado?			
Você apoia a gestão da instituição escolar e a implementação do Projeto Pedagógico?			
Você oferece feedback aos professores?			
Você acompanha as avaliações da aprendizagem dos estudantes?			
Você acompanha a elaboração do planejamento do professor?			
Você propõe a adoção de metodologias diferenciadas para aprimorar os processos pedagógicos?			
Você se comunica de forma clara e objetiva com os membros da comunidade escolar?			
Você proporciona um ambiente que seja favorável a aprendizagem dos estudantes?			
Você mantém uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos?			
Você relaciona-se adequadamente com os membros da comunidade escolar: diretores, professores, funcionários, estudantes e os familiares?			
Você mantém um relacionamento saudável com todos os membros da comunidade escolar (estudante, pais, professores, gestores e funcionários administrativos)?			
Você acompanha o desempenho dos estudantes?			
Você avalia o rendimento escolar dos estudantes e o desempenho das turmas, buscando a causa de possíveis problemas?			
Você seleciona os métodos e materiais a serem utilizados de acordo com o projeto pedagógico da escola?			

<sup>19</sup> A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.



Você monitora o desempenho dos professores para que atinjam os objetivos educacionais propostos?			
Você identifica pontos fortes e fracos em sua equipe de professores, auxiliando na melhoria de todos?			
Você atua de forma a alinhar aos serviços oferecidos pela escola com as expectativas da comunidade escolar?			
Contribui para melhorar o ambiente educacional e potencializar a aprendizagem dos estudantes?			
Você auxilia na definição dos instrumentos avaliativos e nas metodologias utilizadas nas aulas?			
Você atua na resolução de conflitos entre os diversos membros da comunidade escolar (estudantes, pais, gestores, professores e funcionários administrativos), solucionando-os antes mesmo que possam prejudicar o funcionamento da instituição?			
Você oferece recursos para que os professores possam desenvolver suas atividades da melhor forma possível?			
Você atua para ter uma equipe de professores alinhada aos objetivos da escola?			
Você consegue cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação?			
Suas ações contribuem para o bem-estar de todos no ambiente escolar?			
A próxima etapa dessa pesquisa será a realização de entrevistas para entender melhor o trabalho do coordenador na escola contemporânea. Você concederia uma entrevista via Google Meet?			
Nome/Número de telefone			
Você, como coordenador pedagógico, exerce outras atividades que não foram contempladas nos itens acima? Descreva-as abaixo.			

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Nome.
2. Escola(s) em que atua.
3. Cargos ocupados na área da educação: \_\_\_\_\_
4. Em que ano foi seu ingresso no cargo de coordenador pedagógico?
5. Os coordenadores pedagógicos acompanham alunos, atendem pais, trabalham em conjunto com os diretores, com os funcionários administrativos da secretária e como os professores. Com quais desses segmentos você tem mais contato?
6. Participou de alguma formação, como cursista ou como formador? Qual(is)?
7. Em sua rotina, quais são as suas atribuições/responsabilidades?
8. Como coordenador, quais tarefas você desempenha com mais frequência?
9. Quais são as vantagens e desvantagens do seu trabalho?
10. Quais recursos utiliza para desempenhar suas tarefas?
11. Como acontece seus momentos de estudo? Você possui tempo de estudo durante seu horário de trabalho? Você estuda fora do seu horário de trabalho?
12. Descreva o seu relacionamento com seus gestores e professores.
13. Você realiza atividades ligadas à gestão? Quais?
14. Você realiza planejamento com seus professores? De forma individual ou coletiva? Se possível descreva.
15. Você valoriza os seus professores? Quais ações e/ou atitudes utiliza para valorizá-los e reconhecer o desempenho dos professores?
16. Já teve problemas de relacionamento no trabalho devido à função que ocupa?
17. Costuma resolver situações de conflito em sua escola? De que tipo (pedagógico e/ou relacional)?
18. Você se sente valorizado profissionalmente? Como ocorre essa valorização? (se a resposta for afirmativa)
19. Descreva um dia de trabalho que você considera típico de sua atuação como coordenador pedagógico.
20. Quando esse dia termina, o que você pensa?
21. O que é ser coordenador pedagógico?

## APÊNDICE D – AS INSATISFAÇÕES COMO ARTICULADORAS

Verbalizações	Dimensões de atuação da função de coordenador, segundo Placco et. al	Insatisfação	Elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o fim de seu dia de trabalho] <i>E já planejo a meta para o outro dia. Caminho aos poucos, com pequenas metas para serem cumpridas. Devido a grande demanda de trabalho.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (grande demanda de trabalho e quando não consegue cumprir as tarefas diárias).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao descrever o seu fazer diário] <i>Corrido. Em um dia comum vamos colocar assim... com uma atribuição minha questão de análise de planejamento, com essa questão da pandemia e sempre chegando orientações novas, e tendo que fazer diretamente essas orientações aos professores, a questão de nós termos professores em várias escolas, muitas vezes a gente tem que recorrer ao meio tecnológico para fazer essas orientações.</i></p>	<p><b>Articulação e Formação</b> (para realizar os planejamentos com os professores).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com as demandas burocráticas e com o processo de planejar no período pandêmico).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao descrever o seu fazer diário] <i>Temos também a questão de acompanhar como que está esses nossos alunos, porque assim, na minha escola também tem muitos alunos da educação especial que também tem que ter um olhar todo diferenciado para ver como está a aprendizagem deles principalmente nessa época de pandemia que tiveram dificuldades no acesso.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (para organizar e acompanhar a rotina da Educação especial considerando o contexto pandêmico).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (Na pandemia a dificuldade no acesso).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao descrever o seu fazer diário] <i>Então, é muita coisa, nós temos as situações alunos cadeirantes que a gente tem que ficar cuidando no ônibus, se sobem, se vem...</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias e atendimento da Educação Especial).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com excesso de demandas da função)</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao descrever o seu fazer diário] <i>Tem os incêndios que a gente tem que apagar todos os dias. Então, é um dia bem cheio, bem corrido, sempre com muitas demandas para serem cumpridas com poucos prazos.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com excesso de demandas da função)</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre ser valorizada na função] <i>Eu me sinto valorizada. Não financeiramente.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nas tarefas diárias).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com a remuneração).</p>	<p>3) das condições sociais e econômicas;</p>
<p><b>coordenadora B:</b>[ao responder como acontece o planejamento] <i>Ocorre das duas formas, a parte documental, que é lá no sistema, com orientações da caixinha de orientações, e também pessoalmente, que eu sempre tento fazer o horário de sentar com os meus professores, para conversar com eles, trocar uma ideia.</i></p>	<p><b>Articulação e Formação</b> (das tarefas diárias).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com o trabalho administrativo, sistema de acesso e excesso de demanda documental).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais; e 4) das condições físicas e de</p>

<i>Então, tem muito essa questão da informalidade também, da hora da troca do planejamento. Eu não fico só amarrada lá no sistema com eles.</i>			infraestrutura do ambiente escolar.
<b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o trabalho do coordenador realizado com a gestão] <i>Com essa gestão no caso ali são as respostas diretas a SED. Então assim a minha gestão, ela passa para mim todas as questões de resposta pedagógica, RPP, e agora né? A SED anda fazendo muitas pesquisas urgentes principalmente sobre a Covid. Então, assim, essas demandas da gestão são todas atribuída ao coordenador para fazer esse levantamento de dados junto aos alunos, professores, entre outros setores.</i>	<b>Articulação da burocracia.</b> (trabalho administrativo, sistema de acesso e excesso de demanda documental).	<b>Insatisfação</b> (com excesso de demanda documental e preenchimentos no sistema).	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.
<b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre a desvantagens da função] <i>A desvantagem é o excesso de demanda documental. Eu acho que isso que é uma desvantagem. O excesso de documentos. Mas é o que! A profissão exige e a gente tem que acabar cumprindo.</i>	<b>Articulação</b> (na resolução da demanda de documentos/trabalho administrativo e burocrático)	<b>Insatisfação</b> (com o trabalho burocrático)	1) da atividade laboral, do trabalho em si;
<b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o que é ser coordenador] <i>Hoje é um desafio, porque em meio a pandemia o retorno as aulas é um desafio, porque temos que acolher tanto o professor quanto o aluno e está mediando nesse momento e fazer com que não haja abandono. Porque eu sou coordenadora do noturno. É um desafio maior ainda.</i>	<b>Articulação</b> (na interação e mediação professor aluno durante a pandemia).	<b>Insatisfação</b> (com a situação de mediação no período pandêmico).	2) das relações interpessoais;
<b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o que pensa ao fim de seu dia] <i>Tem dia que penso não parei nenhum minuto! Hoje não rendeu o que eu gostaria, mas há dias assim que falo: Nossa... hoje foi melhor do que eu esperava.</i>	<b>Articulação</b> (nas tarefas diárias e nas interações com os estudantes – ligações para retorno dos evadidos).	<b>Insatisfação</b> (com o excesso de demandas na rotina)	1) da atividade laboral, do trabalho em si; Bem-estar porque conseguiu trazer alunos evadidos de volta. 2) das relações interpessoais
<b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre valorização da função] <i>Eu acredito que podíamos ser melhor valorizados porque assim quando estamos na sala de aula nós temos a nossa hora atividade, que é uma horinha ali que você tem que você é liberada mais cedo e tem um tempinho. A gente vai para coordenação é vinte horas cravado, você não ganha mais por isso e o trabalho praticamente dobra! Então, é um pouco desvalorizado. Eu penso que tinha que ter um olhar mais diferenciado para a coordenação.</i>	<b>Articulação</b> (das tarefas diárias).	<b>Insatisfação</b> (com a carga-horária de trabalho).	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 3) das condições sociais e econômicas; e 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.
<b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre a rotina de trabalho] <i>É que na prática exige-se muito e não é só aquilo ali que a gente tem que fazer... se fosse só aquilo, você sentava ali... preenchia ... respondia as demandas que tem diárias. Mas não é só isso, porque se você fica presa só respondendo formalidades você perde essa coisa assim do vínculo, do emocional com os alunos.</i>	<b>Articulação</b> (das tarefas diárias devido ao excesso de demanda documental e tarefas burocráticas/administrativas).	<b>Insatisfação</b> (com as tarefas diárias devido ao excesso de tarefas burocráticas).	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais;

<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os professores] O elogio é em público e o puxãozinho de orelha é só comigo. E a minha sala está sempre cheia de gente aí quando eu preciso...já chamo e peço para esperar depois que vai embora os outros coordenadores do AJA. Quando vou ficar sozinha. Nunca com alguém por perto para dar uma orientação ou se precisar chamar uma atenção eu procuro nunca chamar com alguém por perto, porque eu falo já é chato chamar atenção de colega, e ainda outro colega ouvir? Não. Então é o momento assim que eu prezo esse relacionamento.</p>	<p><b>Articulação</b> (interações com professores: elogiar sem chamar a atenção).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com a infraestrutura - Não tem sala separada para as coordenadoras das outras etapas e modalidades - todos juntos numa mesma sala).</p>	<p>2) das relações interpessoais; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre um dia na rotina]. Com muitas demandas.</p>	<p><b>Articulação</b> (excesso de demandas).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (nas diversas exigências diárias com excesso de demandas).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre a desvantagem de ser coordenadora] A desvantagem é o regime fechado de segunda a sexta. Você não tem um momento para você, isso não tem na coordenação.</p>	<p><b>Articulação</b> (nas demandas diárias com carga-horária fechada a semana toda).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (Com o excesso de horas trabalhadas, sem período para estudo ou planejamento).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o planejamento com os professores]. Esse trabalho é que está um pouquinho mais difícil, agora com retorno presencial que vai ficar mais fácil de realizar porque antes não tinha esse momento de sentar, pelo fato de ser noturno. E antes às oito horas tinha que fechar a escola. Eu vinha para cá no horário intermediário. Eu saía da SEMED dezessete horas e vinha para cá direto e ficava até dezenove e quarenta. Eu fechava escola todos os dias aqui. Eu tenho chave da escola. Eu fechava a escola, aí eu ia para casa. E esse horário eu marcava com os alunos para alguma ajuda, tudo que eles precisavam era o horário que eles saíam do serviço e já passava aqui na escola, porque a gente tinha que fechar a escola esse horário e por muito tempo a escola permaneceu fechada. Então a minha interação com os professores foi praticamente só remota.</p>	<p><b>Articulação e Formação</b> (atividades de interação e elaboração dos planejamentos com os professores).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (trabalho na dificultado na pandemia).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [com relação ao planejamento dos professores]. Não tinha esses momentos de contato. E o remoto fica muito solto, não é aquela coisa ...você orienta, você fala, mas não é aquela coisa de você sentar e está ali o olho no olho. Eu falo que o olho no olho ele produz mais efeito.</p>	<p><b>Articulação e Formação</b> (na interação por meio dos aplicativos de conversa).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (nenhum tempo para a interação presencial).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [com relação ao planejamento dos professores] E os professores do diurno ainda vinham aqui. Ficavam das sete às onze. Tem lá as escalas para os professores, mas os meus professores chegavam às dezoito, dezenove, antes das dezenove tinha que ir</p>	<p><b>Articulação e Formação</b> (para planejar. A interação acontecia por</p>	<p><b>Insatisfação</b> (Pouco ou nenhum tempo para a interação presencial).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>

<p><i>embora. Aí então, nesse momento que ele estava aqui, se ele sentasse comigo, ele deixava de atender o aluno que estava com dúvida. Então o que que eu priorizava? Que ele atendesse o aluno. Eu agendava aluno para ser atendido.</i></p>	<p>meio dos aplicativos de conversa).</p>		
<p><b>Coordenadora E:</b> <i>[sobre o atendimento dos estudantes na pandemia]. É, aqui foi bem difícil, noturno, então assim. Eu falo assim que ainda que conseguimos eu colocava dois professores dentro de uma sala de aula e aí eu marcava dois alunos cada professora atendia um nesse horário intermediário pra poder atender tirar dúvida porque não podia. Tudo não podia, mas o aluno que não tinha internet que não tinha nada, que ele pegava o material impresso ele ia fazer como?</i></p>	<p><b>Articulação e transformação</b> (para o funcionamento em pandemia).</p>	<p><b>Insatisfação</b></p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> <i>[ao responder sobre o momento de planejar com os professores] Quando terminava de atender o aluno já era hora de ir embora, aí a nossa a mediação era só via remota. Então as orientações eram mais pelo próprio site ou mandava uma orientação pelo celular. Fazia uma chamada de voz com o professor rapidinho ali ... professor dá uma olhadinha lá no planejamento arruma lá ...que eu devolvi o seu planejamento... porque não tinha outra forma.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (na interação por meio dos aplicativos de conversa).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (Pouco tempo para a interação presencial).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>

## APÊNDICE E – AS INSATISFAÇÕES COMO FORMADORAS

Verbalizações	Dimensões de atuação da função de coordenador, segundo Placco et. al	Insatisfação	Elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao descrever o seu fazer diário] com essa questão da pandemia e sempre chegando orientações novas, e tendo que fazer diretamente essas orientações aos professores, a questão de nós termos professores em várias escolas, muitas vezes a gente tem que recorrer ao meio tecnológico para fazer essas orientações.</p>	<p><b>Formação e Articulação</b> (para realizar os planejamentos com os professores).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com o processo de planejar no período pandêmico).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>coordenadora B:</b> [ao responder como acontece o planejamento] Ocorre das duas formas, a parte documental, que é lá no sistema, com orientações da caixinha de orientações, e também pessoalmente, que eu sempre tento fazer o horário de sentar com os meus professores, para conversar com eles, trocar uma ideia. Então, tem muito essa questão da informalidade também, da hora da troca do planejamento. Eu não fico só amarrada lá no sistema com eles.</p>	<p><b>Formação e Articulação</b> (das tarefas diárias).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com o trabalho administrativo, sistema de acesso e excesso de demanda documental).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais; e 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o planejamento com os professores]. Esse trabalho é que está um pouquinho mais difícil, agora com retorno presencial que vai ficar mais fácil de realizar, porque antes não tinha esse momento de sentar pelo fato de ser noturno. E antes às oito horas tinha que tá toda a escola fechada. Eu vinha para cá no horário intermediário. Eu trabalhava, eu saía da SEMED dezessete horas e vinha pra cá direto e ficava até dezenove e quarenta. Eu fechava escola todos os dias aqui. Eu tenho chave da escola, eu fechava a escola, aí eu ia pra casa. E esse horário eu marcava com os alunos pra alguma ajuda, tudo que eles precisavam era o horário que eles saíam do serviço e já passava aqui na escola, porque a gente tinha que fechar a escola esse horário e por muito tempo a escola permaneceu fechada. Então a minha interação com os professores foi praticamente só remota.</p>	<p><b>Formação e Articulação</b> (atividades de interação e elaboração dos planejamentos com os professores).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (trabalho dificultado na pandemia).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [com relação ao planejamento dos professores] não tinha esses momentos de contato. E o remoto fica muito solto, não é aquela coisa você</p>	<p><b>Formação e Articulação</b></p>	<p><b>Insatisfação</b> (nenhum tempo para a interação presencial).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>



<p><i>orienta, você fala, mas não é aquela coisa de você sentar está ali o olho no olho. Eu falo que o olho no olho ele produz mais efeito.</i></p>	<p>(na interação por meio dos aplicativos de conversa).</p>		
<p><b>Coordenadora E:</b> <i>[com relação ao planejamento dos professores] E os professores do diurno ainda vinham aqui. Ficavam das sete às onze. Tem lá as escalas pros professores, mas o meu, os professores chegavam às dezoito, dezenove, antes do dezenove tinha que ir embora. Aí então, nesse momento que ele estava aqui, se ele sentasse comigo, ele deixava de atender o aluno que estava com dúvida. Então o que que eu priorizava? Que ele atendesse o aluno. Eu agendava aluno pra ser atendido.</i></p>	<p><b>Formação e Articulação</b> (para planejar. A interação acontecia por meio dos aplicativos de conversa).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (Pouco ou nenhum tempo para a interação presencial).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>



## APÊNDICE F – AS INSATISFAÇÕES COMO TRANSFORMADORAS

Verbalizações	Dimensões de atuação da função de coordenador, segundo Placco et. al	Insatisfação	Elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre a interação com dos professores e dos estudantes durante a pandemia]. <i>É, aqui foi bem difícil, noturno, então assim. Eu falo assim que ainda que conseguimos eu colocava dois professores dentro de uma sala de aula e aí eu marcava dois alunos cada professora atendia um nesse horário intermediário pra poder atender tirar dúvida porque não podia. Tudo não podia, mas o aluno que não tinha internet que não tinha nada, que ele pegava o material impresso ele ia fazer como?</i></p>	<p><b>Articulação e Transformação</b> (para o funcionamento na pandemia).</p>	<p><b>Insatisfação</b> (com a infraestrutura).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>

## APÊNDICE G – AS SATISFAÇÕES COMO ARTICULADORAS

Verbalizações	Dimensões de atuação da função de coordenador, segundo Placco et. al	Satisfação	Elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o fim de seu dia de trabalho] <i>Eu levo em consideração tudo que fiz no dia e tudo que eu consegui caminhar no meu fazer pedagógico, na rotina dos meus professores, dos meus alunos. E quando eu consigo cumprir as pequenas metas diárias que eu coloco para mim ... eu me sinto satisfeita.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias).</p>	<p><b>Satisfação</b> (quando consegue cumprir as tarefas diárias).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o que é ser coordenador pedagógico] <i>Eu vejo o coordenador pedagógico hoje como a coluna dorsal da escola, porque o coordenador é aquele que é elo com todos os segmentos então ele é um personagem principal na escola. Pelo fazer pedagógico, as orientações aos professores, muitas vezes aquela escuta o aluno na parte pedagógica para ver a questão da aprendizagem dele. A parte documental burocrática. Então em vez disso aquilo é um papel principal na escola. Por ser esse elo entre todos os segmentos.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias com todos os envolvidos na comunidade escolar).</p>	<p><b>Satisfação</b> (com a função).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais; 3) das condições sociais e econômicas; e 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao descrever sobre os envolvidos no seu dia de trabalho] <i>No dia a gente passa em todos os segmentos, alunos, pais, professores, administrativo, SED, CRE. Então a gente no dia acaba respondendo, passando em vários setores, fazendo uma coisa de cada setor.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (com todos da comunidade escolar).</p>	<p><b>Satisfação</b> (com a interação).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre ser valorizada na função] <i>Eu me sinto valorizada...por questões de incentivo, de elogios, porque eu gosto muito de trabalhar a escuta... eu escuto bastante, analiso o que me falam para depois eu colocar em prática, fazer ajustes. Eu me sinto, porque eu vejo o reconhecimento do meu trabalho, principalmente quando eu converso com meus professores, com meus diretores, com o pessoal do administrativo. Então, eu me sinto sim valorizada.</i></p>	<p><b>Articulação.</b> (Valorização dos colegas. Bons relacionamentos).</p>	<p><b>Satisfação</b> (nas interações).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre sentir-se valorizada] <i>Porque eu me sinto valorizada e assim, essa escuta me abre portas, eu consigo caminhar em todos os segmentos sem atrito com ninguém, então, quando eu vou colocar um projeto em ação eu tenho todo o suporte dos meus professores, alunos empenhados, eu tenho suporte do pessoal do administrativo, eu não sei se você conseguiu ver agora na nossa publicação</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nas interações por meio da escuta).</p>	<p><b>Satisfação</b> (pela interação com a comunidade escolar).</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>

<p><i>o projeto do “Halloween” como foi maravilhoso, foi um empenho... eu pedi ajuda, deleguei funções falei olha eu preciso que vocês me ajudem e façam. Foi um trabalho maravilhoso, eu recebi a ajuda de todos. Então assim, é muito gratificante.</i></p>			
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre os conflitos vividos na escola] <i>Comigo não acontece, mas sempre tem aquela questão de conflito, aluno-aluno, professor-professor, professor-funcionário e a gente acaba conversando, escutando, dialogando e acaba sanando esses conflitos. Mas se a gente não tem uma boa escuta, uma boa conversa enquanto coordenador, a gente piora esses conflitos em vez de ajudar. Então, a gente tem que saber como levar essa situação.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nos relacionamentos e mediação dos conflitos).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação e mediação dos relacionamentos).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre valorizar os profissionais com quem trabalha] <i>Eu elogio, dou parabéns para os meus professores. Eu incentivo, ótimo, o seu próximo trabalho será melhor ainda com esse empenho. Então, eu sempre trabalho com eles a questão do elogio, sempre valorizo. E se tiver errado, falo, olha, que tal a gente fazer dessa forma? Então, eu falo para eles de um jeito que eles não se sintam ofendidos, porque às vezes uma palavra colocada a gente consegue aí colocar uma grande barreira ali, né? E ter sempre um embate. Então eu sempre estou elogiando e eu faço uma sugestão, que tal a gente pensar juntos? Está com dificuldade? Vem aqui, senta, vou fazer um horário, a gente vai sentar, vamos conversar, vamos bater uma ideia. Então eu sempre procurei agir dessa maneira.</i></p>	<p><b>Articulação e transformação</b> (nos relacionamentos)</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação e mediação dos relacionamentos).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os gestores] <i>Olha o meu relacionamento com os gestores é muito bom. E eu tenho a liberdade muito grande para trabalhar ...e eles são muito justos e trabalham muito a questão da escuta e de orientações. E eles dão aquela abertura para você poder trabalhar. Muitas vezes eu falo assim, mas eu vim pedir permissão. Mais perdão do que permissão, porque eu já fiz, então eles relevam muitas coisas assim, olha aconteceu isso e isso eu fiz. Eles me dão uma abertura assim, uma autonomia para trabalhar muito grande, que aí eu consigo desenvolver até mais rápido assim e obter respostas mais rápidas desse trabalho.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nas interações com os gestores).</p>	<p><b>Satisfação</b> (com a interação e autonomia).</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre as vantagens e desvantagens da função] <i>Olha a vantagem é que a gente tem é ... uma visão que em sala de aula a gente não tem. Quando o coordenador fala para o professor, olha está acontecendo isso? A gente fala, será realmente o que está acontecendo? E como coordenador a gente tem uma visão maior, a gente aprende</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias e mediação dos relacionamentos).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>

<p>muitas coisas principalmente na parte administrativa de gestão e até mesmo na parte pedagógica que a gente convivendo todo dia conversando com vários professores a gente vai aprendendo todo dia porque a gente não sabe tudo...porque a gente vai aprendendo. Às vezes você acaba orientando um professor ele te dá uma ideia que aquilo você pode levar para você.</p>			
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os pais e os estudantes]. Olha, momento pandêmico e agora não mudou o nosso relacionamento. Eu sou muito próxima dos alunos e aqueles pais frequentes também, eu sou muito próxima, eles estão sempre aqui na escola, aqueles pais mais distantes a gente conversa pelo WhatsApp, ligação telefônica. Então, eu tenho um bom relacionamento com os meus alunos e com os pais deles.</p>	<p><b>Articulação com os familiares</b> (na interação com os pais e responsáveis dos estudantes)</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação com pais, responsáveis e estudantes).</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre o relacionamento com os pais e os estudantes]A gente optou por manter os grupos de WhatsApp que é uma maneira da gente ter os pais mais próximos de nós. Muitos pais, né? Trabalham, então por ali a gente começa a conversar, eles mandam também no privado alguma demanda específica do filho, então esse contato tá bem próximo.</p>	<p><b>Articulação</b> (pela interação com os pais e responsáveis dos estudantes)</p>	<p><b>Satisfação</b> pela interação com os pais e responsáveis dos estudantes</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre a aproximação das famílias durante a pandemia] Houve aproximação com a escola, com gestão... porque a gente ficou muito ali. Primeiro a questão de APC e busca ativa, quando também... Então, fortaleceu muito isso na pandemia. Nós não tivemos esse problema na nossa escola. E pós-pandemia só foi aumentando. Tanto é que nós temos praticamente cem por cento quase dos alunos em sala. São pouquíssimos alunos que estão fora da sala, com laudo médico, mas os demais estão todos aqui.</p>	<p><b>Articulação</b> (pela presença dos estudantes. <b>e</b> <b>Transformação</b> (do ambiente com a presença dos estudantes.)</p>	<p><b>Satisfação</b> com o sucesso do chamado para retorno aos estudos.</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre o retorno das aulas durante a pandemia] Nós vimos também que essa volta para escola, essa proximidade, eles estavam precisando muito uma palavra de carinho, de conforto, da gente sentar, conversar. Nossa proximidade foi muito boa.</p>	<p><b>Articulação</b> (pela interação com os estudantes).</p>	<p><b>Satisfação</b> pela interação com os estudantes</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre sentir-se bem na função] Olha, eu me sinto bem na minha posição, tanto é que se eu não me sentisse bem, eu não estaria aqui, porque eu só fico numa posição, num cargo se eu tiver plena certeza que eu vou desempenhar um bom trabalho, se eu perceber que eu não vou conseguir contribuir eu prefiro me retirar pra achar alguém mais capacitado para dar continuidade ao trabalho.</p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias realizadas).</p>	<p><b>Satisfação</b> (pela realização das tarefas diárias).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais;</p>

<p><b>Coordenadora B:</b> [ao responder sobre os professores sentirem-se bem em relação trabalho do coordenador] <i>Em relação aos professores, eu acho que eles se sentem bem com meu trabalho, porque ainda não tive nenhuma reclamação. E se eu tivesse uma reclamação, eu iria sentar e analisar onde eu estou falhando, o que eu poderia fazer para melhorar.</i></p>	<p><b>Articulação na</b> (interação e mediação com os professores).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação com os professores).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora B:</b> [ao declarar uma mensagem final] <i>Então a minha mensagem é: Escutem! Se a gente não tem nada o que contribuir pelo menos vamos ouvir, porque às vezes as pessoas precisam somente de um ombro amigo para desabafar.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (na interação e mediação com a comunidade escolar).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação com a comunidade escolar)</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao descrever um dia de trabalho] <i>Chego na escola, dou uma olhada no sistema, abro o e-mail, vejo se tem alguma coisa pra imprimir para professor, dou uma olhada no sistema de planejamento. Aí eu venho para portaria... eu sempre gosto de recepcionar os alunos. Rara às vezes que eu não estou na portaria. Quando faltam cinco minutos para bater o sino eu vou para a sala dos professores. Troco uma palavra com eles até bater o sino. Aí depois eu ainda dou uma passada pelas salas de aula, assim procuro não atrapalhar as aulas. As janelas aqui são grandes eu passo na lateral aí eles até já sabem ficam aguardando eu dar um tchauzinho, porque nós criamos um vínculo porque foram quase dois anos e o contato deles era comigo. Então eles têm essa necessidade e eu consegui fazer com que eles assim se sintam à vontade comigo. Alguns alunos tem uma reserva com a coordenação, com a direção e eu vejo que comigo eles não têm isso porque é a única ponte que eles tinham aqui na escola quando eles precisavam alguma coisa noturno. Era somente eu que estava aqui que eu ficava no horário intermediário para atendê-los.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias e interação com os professores e estudantes).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na realização das tarefas e interações).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre a interação com os estudantes] <i>Continuo com o grupo porque eu tenho alunos de atestado. Eu tenho aluna cardíaca que fez cirurgia (não tem condições de voltar) então para essa aluna eu ainda estou disponibilizando atividade. Eu tenho outra gestante que está com gravidez de risco. Então, eu tenho três alunos que tem atestado. E para esses alunos eu continuo disponibilizando atividade via WhatsApp e continuei com os grupos da sala de aula que ali eu joga os recadinhos e a forma também que eu tenho para estar chamando os alunos que não retornaram que daí eu não perco vínculo com eles.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das mediações e interações com estudantes de atestado na pandemia – devido ao risco do contágio).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação).</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre a rotina de trabalho] <i>E ontem eu conversava com a diretora sobre minha preocupação com o noturno que é muito grande. Ontem com tempo a gente tinha mais de cem alunos então é uma</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nas interações).</p>	<p><b>Satisfação</b> (nas interações).</p>	<p>2) das relações interpessoais;</p>

<p><i>coisa gratificante hoje nós não temos esses cem alunos porque quinze para as sete estava chovendo aqui estava chovendo forte, mas ainda assim toda sala tem aluno um, dois, mas tem.</i></p>			
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os professores] <i>Acredito que sim, porque eu entendo o lado do professor porque até pouco tempo eu estava em sala de aula. Eu sei bem o que é o chão da sala de aula e eu procuro assim auxiliar de todas as formas possíveis, então assim eu procuro mediar os conflitos eu procuro ajudar dentro das angústias, trazer ideias, eu acredito assim pelo menos a minha parte eu procuro da melhor maneira possível ajudar o professor no desenvolvimento dele.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (das tarefas diárias, na interação e mediação de conflitos).</p>	<p><b>Satisfação</b> (Na realização das tarefas, na interação e na mediação).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre os conflitos na escola] <i>Onde há seres humanos sempre vai haver conflitos. Porque é assim, cada pessoa tem um jeito de pensar e nem sempre as pessoas estão abertas a ouvir e aprender assim aquele é o pensamento do outro não é o meu. Eu tenho que respeitar o pensamento do outro. Quando eu digo conflitos assim, não é aluno que está desrespeitando o professor nesse momento de pandemia, é aluno que mandou atividade, daí o professor deixou de lançar uma nota, o aluno achou que não estava bom, aí foi lá, questionou o professor. Aí eu vou saber com o professor, eu vou professora o que que está acontecendo com o aluno? Eu ouço e falo não porque ele veio saber da nota dele a senhora dá uma olhadinha com carinho ele me mostrou aí eu peço para ver o caderno para ver todas as atividades. Não, porque eu olhei o caderno, professora, tá tudo lá mesmo, OK. Aí já peço pra arrumar, já peço para devolver o diário. Então, a gente tá sempre assim tentando da melhor maneira possível mesmo, para que não fique um ambiente desagradável. Nesse momento a gente tem que trazer o aluno para perto.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (na mediação de conflitos).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação entre a comunidade escolar e na mediação de conflitos).</p>	<p>1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os professores] <i>Nas reuniões eu procuro elogiar e quando tem que chamar atenção é em particular. O elogio é em público e o puxãozinho de orelha é só comigo.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (interações com professores: elogiar sem chamar a atenção).</p>	<p><b>Satisfação</b> (com a interação).</p>	<p>2) das relações interpessoais; 4) das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os professores] <i>Porque errar todo mundo erra. Quando é para chamar atenção é sempre assim no particular. O elogio tem que ser público. Para saber que fez, fez bonito, tem que ser elogiado. Fulano fez um trabalho bacana, aí o elogio eu falo que sempre tem que ser público e o puxão de orelha sempre no particular porque se você chama em público e depois você vai pedir desculpa no particular quem estava presente no momento que você</i></p>	<p><b>Articulação</b> (na interação entre a comunidade escolar).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação entre a comunidade escolar).</p>	<p>relacionamento interpessoal 2) das relações interpessoais.</p>



<p><i>puxou orelha não vai estar presente no momento que você pedir desculpas. Então... eu sempre tive muito isso comigo.</i></p>			
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os gestores]. <i>Eu acredito que muito boas, porque meu conhecimento com as diretoras daqui já vem de uma longa data. E quando eu fui convidada para ser coordenadora...que tinha uma vaga e eu sempre relutante porque a gente tem medo do novo. A gente fica relutante. Eu estava acostumada, onde estava lá na minha bolha confortável...até que um dia eu pensei quer saber do lado da minha casa. Aí quando eu vim para cá eu fui muito bem recebida, muito bem acolhida, me senti em casa. A gente se relaciona muito bem, eu sinto que eu tenho voz. E o que eu coloco, eu sou ouvida, eu sou respeitada enquanto profissional e assim eu penso que o nosso relacionamento seja muito bom.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (nos fazeres – diários – autonomia).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na realização do trabalho devido a autonomia).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre os alunos menores que estudam no período noturno].<i>Eu tenho alunos menores no segundo e no terceiro ano. Quando eles pedem para sair mais cedo, eu ligo para os pais do meu celular pedindo autorização para dispensar e já salvo o número desse pai no meu celular para quando precisar, eu já tenho o número.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (interações com estudantes e suas famílias).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre os alunos menores que estudam no período noturno].<i>Porque assim meu contato é com aluno lá no grupo, mas se ele precisa se ausentar aí vem lá... aí coordenadora eu não estou bem estou ruim do estômago eu estou com uma dor eu preciso ir embora, mas você é menor dá o número aqui da sua mãe que eu vou ligar pedindo autorização pra você sair. Só sai se eu conseguir falar com a mãe. Só vai embora aquele menor que já é casado que eu sei que vive com o marido. Eu tenho duas alunas menores que são casadas e mães já.</i></p>	<p><b>Articulação.</b> (interações com estudantes e suas famílias).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao responder sobre o relacionamento com os responsáveis dos estudantes] <i>A gente tem que conseguir atrair a família. Se você não conquistar a família, você não consegue.</i></p>	<p><b>Articulação</b> (interações com estudantes e suas famílias).</p>	<p><b>Satisfação</b> (na interação).</p>	<p>2) das relações interpessoais.</p>

## APÊNDICE H – AS SATISFAÇÕES COMO TRANSFORMADORAS

Verbalizações	Dimensões de atuação da função de coordenador, segundo Placco et. al	Satisfação	Elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário
<p><b>Coordenadora E:</b>[ao responder sobre as vantagens e desvantagens de ser coordenador]A vantagem é que você pode assim auxiliar tanto o professor na trajetória dele e assim tentar fazer com que ele tenha um olhar diferenciado para o aluno. Que ele veja que o aluno ele é um ser humano que está ali independente da dificuldade do aluno. Você pode estar tentando fazer esse professor e ver a educação com outros olhos. Você tem o lado que você pode fazer também o aluno querer algo mais. Querer estudar e você tem essa...os dois lados que você pode ajudar. E você como professor é só você sozinha ali na sala de aula lutando só por aqueles alunos é só você com a tua turma com as tuas turmas no caso né?</p>	Transformação	Satisfação	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.
<p><b>Coordenadora E:</b> [ao declarar uma mensagem final] Não é fácil, mas a gente ainda tem que acreditar na educação. A educação é o caminho! Não há outro. E eu acredito na educação e é por isso que eu ainda estou aqui, porque eu gosto do que eu faço, porque eu acredito na educação.</p>	Transformação	Satisfação	1) da atividade laboral, do trabalho em si.
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre valorizar os profissionais com quem trabalha] Eu elogio, dou parabéns para os meus professores. Eu incentivo, ótimo, o seu próximo trabalho será melhor ainda com esse empenho. Então, eu sempre trabalho com eles a questão do elogio, sempre valorizo. E se tiver errado, falo, olha, que tal a gente fazer dessa forma? Então, eu falo para eles de um jeito que eles não se sintam ofendidos, porque às vezes uma palavra colocada a gente consegue aí colocar uma grande barreira ali, né? E ter sempre um embate. Então eu sempre tô elogiando e eu faço uma sugestão, que tal a gente pensar junto? Tá com dificuldade? Vem aqui, senta, vou fazer um horário, a gente vai sentar, vamos conversar, vamos bater uma ideia. Então eu sempre procurei agir dessa maneira.</p>	Articulação e transformação (nos relacionamentos).	Satisfação (na interação e mediação dos relacionamentos).	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.
<p><b>Coordenadora B:</b>[ao responder sobre a interação com as famílias e os estudantes durante a pandemia]. Houve. Houve aproximação com a escola, com gestão... porque a gente ficou muito ali. Primeiro a questão de APC e busca ativa, quando</p>	Articulação (pela presença dos estudantes). Transformação	Satisfação (com o retorno dos estudantes).	1) da atividade laboral, do trabalho em si; 2) das relações interpessoais.



<i>também... Então, fortaleceu muito isso na pandemia. Nós não tivemos esse problema na nossa escola. E pós pandemia só foi aumentando. Tanto é que nós temos praticamente cem por cento, quase dos alunos em sala. E pouquíssimos alunos que estão assim fora da sala. Os alunos laudados ou por laudo médico ou alguma coisa assim que está acolhido, mas os demais estão todos aqui.</i>	(do ambiente com a presença dos estudantes).		
---	--	--	--

## 9. ANEXOS

### ANEXO A - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

Campo Grande/MS, 29 de julho de 2020.

À Secretaria de Estado de Educação  
Ilma. Sr<sup>a</sup>. Maria Cecília Amêndola da Motta

Apresentamos **MICHELE SERAFIM DOS SANTOS**, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **“O BEM-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR”**, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavinês Rebolo.

Tendo em vista a elaboração de sua tese de doutorado, solicitamos à Vossa Senhoria, a autorização para que a doutoranda possa realizar a sua pesquisa nas seguintes escolas estaduais: Escola Estadual Antonio Pinto Pereira, Escola Estadual Coronel Pedro José Rufino e Escola Estadual Coronel Juvêncio, no município de Jardim/MS.

Para realização da pesquisa serão utilizados questionários e entrevistas, como instrumentos de coletas de dados, com os grupos de coordenadores e gestores que atuam nessas escolas estaduais. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos que contribuem para o seu bem-estar. Segue, anexo a esta solicitação, o projeto de pesquisa completo.

Agradecemos antecipadamente a colaboração.

Cordialmente,

Prof. Dr. José Licínio Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado/UCDB




Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Flavinês Rebolo

Orientadora da Pesquisa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado/UCDB

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



## ANEXO B - CARTA COM AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA: SED/MS

			
<p>Ofício n. 2708/CFOR/GAB/SED/2020</p> <p style="text-align: right;">Campo Grande/MS, 10 de Agosto de 2020.</p>			
<p>Senhor Coordenador,</p>			
<p>Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 29 julho de 2020, e consoante documentação apresentada, <b>informa-se</b> que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa "O bem-estar do coordenador pedagógico: sua formação, desafios e práticas no cotidiano escolar", a ser desenvolvida pela doutoranda <b>Michele Serafim dos Santos</b>.</p> <p>Segundo o projeto da pesquisa, o <i>corpus</i> será construído a partir de entrevistas a serem realizadas com os coordenadores pedagógicos das seguintes escolas estaduais Antônio Pinto Pereira, Coronel Pedro José Rufino e Coronel Juvêncio, localizadas no município de Jardim /MS, com o objetivo geral de analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos que contribuem para o seu bem-estar no cotidiano escolar.</p> <p>Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;</li> <li>- por envolver coordenadores pedagógicos, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;</li> <li>- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;</li> <li>- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.</li> </ul> <p>Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.</p>			
<p>Atenciosamente,</p>			
<p>MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA Secretária de Estado de Educação <b>Assinado Digitalmente</b></p>			
<p>Ao Senhor Prof. Dr. JOSÉ LICÍNIO BACKES Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCDB Av. Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário 79117-900 - CAMPO GRANDE/MS</p>			
<p>Este ofício possui anexo(s)</p>			
<p><b>Elaborado por:</b> Jhones Avenida Poeta Manoel de Barros, S/N, Parque dos Poderes, Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2323 - Email: gfor.sedms@gmail.com</p>			

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA.72455195872 - Hora do servidor: 10/08/2020 11:30:12  
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site [www.educ.ms.gov.br](http://www.educ.ms.gov.br), e informe o código 089127D4C, na opção "Valide aqui seu documento".

Protocolo: 2708/2020  
Data: 10/08/20

## ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL 1

Ofício n. 2708/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 10 de Agosto de 2020.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 29 julho de 2020, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa "O bem-estar do coordenador pedagógico: sua formação, desafios e práticas no cotidiano escolar", a ser desenvolvida pela doutoranda Michele Serafim dos Santos.

Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir de entrevistas a serem realizadas com os coordenadores pedagógicos das seguintes escolas estaduais Antônio Pinto Pereira, Coronel Pedro José Rufino e Coronel Juvêncio, localizadas no município de Jardim /MS, com o objetivo geral de analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos que contribuem para o seu bem-estar no cotidiano escolar.

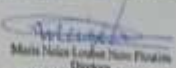
Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:

- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver coordenadores pedagógicos, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.

Atenciosamente,

**MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA**  
 Secretária de Estado de Educação  
 Assinado Digitalmente

*Concedido - 28/10/2020*  
  
 Maitê Nolas Lourenço Pinheiro  
 Diretora  
 Ass - P<sup>o</sup> SED - nº 01, de 30/02/2020

Ao Senhor  
 Prof. Dr. JOSÉ LICÍNIO BACKES  
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCDB  
 Av. Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário  
 79117-900 - CAMPO GRANDE/MS




Este ofício possui anexos

Foto Documento e cópia do original. Para conferir a original, acesse o site www.sed.ms.gov.br, e informe o código 0902708 no campo "Informe o código do(s) documento(s)".

Protocolo: \_\_\_\_\_  
 D. 45.4: \_\_\_\_\_

Edição 01/2008  
 Sistema Fone Personal de Apoio, S.S. - Petrópolis das Pedras

## ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL 2

Ofício n. 2708/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 10 de Agosto de 2020.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 29 julho de 2020, e consoante documentação apresentada, **informa-se** que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa "O bem-estar do coordenador pedagógico: sua formação, desafios e práticas no cotidiano escolar", a ser desenvolvida pela doutoranda **Michele Serafim dos Santos**.

Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir de entrevistas a serem realizadas com os coordenadores pedagógicos das seguintes escolas estaduais Antônio Pinto Pereira, Coronel Pedro José Rufino e Coronel Juvêncio, localizadas no município de Jardim /MS, com o objetivo geral de analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos que contribuem para o seu bem-estar no cotidiano escolar.


Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:

- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver coordenadores pedagógicos, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341.0462.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
 Secretária de Estado de Educação  
 Assinado Digitalmente

  
 Kenya Aparecida Flores Lima  
 Diretora  
 Res "P" SED nº 965 de 26/03/2020  
 D.O. nº 10132 de 30/03/2020

Ao Senhor  
 Prof. Dr. JOSÉ LICÍNIO BACKES  
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCDB  
 Av. Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário  
 79117-900 - CAMPO GRANDE/MS



Este ofício possui anexo(s)

Protocolo: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Arquivo digitalizado por MARIELE CECILIA AMENDOLA DA MOTTA (243) 98977 - Büro de Serviço (67) 3341 1130 12  
 Esta documentação é copia do original. Para conferir o original, acesse o site www.mde.mato-gs.gov.br e informe o código 096327046 no campo "utilize este documento".



## ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL 3

Ofício n. 2798/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 10 de Agosto de 2020.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 29 julho de 2020, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa "O bem-estar do coordenador pedagógico: sua formação, desafios e práticas no cotidiano escolar", a ser desenvolvida pela doutoranda Michele Serafim dos Santos.

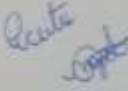
Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir de entrevistas a serem realizadas com os coordenadores pedagógicos das seguintes escolas estaduais Antônio Pinto Pereira, Coronel Pedro José Rufino e Coronel Juvêncio, localizadas no município de Jardim /MS, com o objetivo geral de analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos que contribuem para o seu bem-estar no cotidiano escolar.


Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:

- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver coordenadores pedagógicos, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.

Atenciosamente,

  
**MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA**  
 Secretária de Estado de Educação  
 Assinado Digitalmente

  
 Maria Aparecida da Silva  
 Diretora  
 D-361 7 3257 137 4 810 239  
 DO n° 20.061 de 02/08/2020

Ao Senhor  
 Prof. Dr. JOSÉ LICÍNIO BACKES  
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado/Doutorado - UCDB  
 Av. Tamararé, n. 6000, Jardim Seminário  
 79117-900 - CAMPO GRANDE/MS

Este ofício possui anexo(s)

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.cds.jus.br, e informe o código 0893227946, no campo "Consulta pelo Documento".

Protocolo: / /  
 Data: / /

SEDE/MS - Avenida Paulo Manoel da Silva, 531, Parque dos Pedreiros Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 74022-300 - Campo Grande/MS - CNPJ: 08.932.279/0001-00