

FUNÇÕES E DESAFIOS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM MS: UM OLHAR SOBRE OS DADOS

Michele Serafim dos Santos¹

Eixo 2 - Desenvolvimento local da formação docente

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa sobre bem-estar/mal-estar de coordenadoras pedagógicas de Escolas Estaduais em Mato Grosso do Sul. Apresenta discussões e análises dos dados coletados no questionário on line aplicado pelo Google Forms, com objetivo de delinear o perfil profissional e investigar a atuação e a rotina das participantes em seu cotidiano, em que analisa as descrições estatísticas obtidas a partir da interpretação dos gráficos produzidos pelas respostas dos questionários. Este texto, também apresenta a contextualização do ambiente de trabalho das sete coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Os resultados encontrados demonstram que as coordenadoras sentem bem-estar em relação a componentes dos fatores relacionais e mal-estar em relação a componentes dos fatores econômicos.

Palavras-chave: Questionário. Bem-Estar. Mal-Estar. Coordenadora Pedagógica.

Introdução

Os questionários aplicados às coordenadoras pedagógicas entrevistadas apresentaram 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 coletados por meio de questionário aplicado online, enviado por link em aplicativo de conversa, devido ao contágio do coronavírus, durante o isolamento na Pandemia da Covid-19.

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

¹ Doutora em Educação – UCDB. Mestra em Ensino de Linguagens – UEMS. Graduada em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. Professora e coordenadora pedagógica da rede de ensino pública – SED/MS.

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).

Verificou-se 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. Conforme dados coletados, 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 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 centrada 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 Ativa² (programa com estratégias para conter a evasão), situações em que o

² 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>.

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 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, entende-se 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, apresenta-se dados para compreender melhor a rotina no trabalho das coordenadoras na escola.

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, 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), 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 Classroom³, 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 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

³ 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.

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.

Percepções das coordenadoras pedagógicas sobre satisfação e insatisfação no trabalho

Neste item, apresenta-se 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 deste trabalho de analisar se as atividades

realizadas no trabalho contribuem para o seu bem-estar e/ou mal-estar.

Após a interpretação dos dados apresentados no aplicativo do Google Forms, 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 dos questionários 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). Para consolidar os resultados encontrados, apresenta-se também na pesquisa, as análises elaboradas a partir das percepções categorizadas como satisfação e insatisfação, relacionando-as aos elementos do trabalho felicitário⁴.

Considerações

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 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.

⁴ Dados completos na pesquisa disponível em <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1043847-michele-serafim.pdf>.

As coordenadoras pedagógicas articularam o trabalho diário nas escolas durante o período de pandemia da Covid-19, na linha de frente, no atendimento das demandas pedagógicas e socioemocionais. Destaca-se 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 recursos tecnológicos; entre outros.

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 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. Comprovou-se 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).

Portanto, as evidências apontaram que os resultados foram 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.

Referências

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.

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.

DOHMS, K. P.; STOBAS, 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.

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

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisaeeduca**, Santos, v. 2, n. 4, 2010, p. 245-265.

Disponível em: <http://periódicos.unisantos.br.index.php.pesquisaeeduca>. Acesso em: 05 set. 2012.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

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.

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.

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.