



UERN

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
POSEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

MARTA MARIA OLIVEIRA COSTA DE ARAÚJO

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ATUAÇÃO DE
COORDENADORAS NAS ESCOLAS**

Mossoró/RN

2020

MARTA MARIA OLIVEIRA COSTA DE ARAÚJO

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ATUAÇÃO DE
COORDENADORAS NAS ESCOLAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- POSEDUC, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Antônia Batista Marques

Mossoró/RN

2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A663s Araújo, Marta Maria Oliveira Costa de
As significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras nas escolas. / Marta Maria Oliveira Costa de Araújo. - Mossoró, 2020.
102p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Batista Marques.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Coordenador pedagógico. 2. Sócio-histórica. 3. Sentidos e significados. I. Marques, Antônia Batista. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARTA MARIA OLIVEIRA COSTA DE ARAÚJO

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ATUAÇÃO DE
COORDENADORAS NAS ESCOLAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- POSEDUC, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira Aires (Examinadora externa)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Prof.^a Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (Examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Contrários

Quem no certo procurou
Mas no errado se perdeu
Precisou saber recomeçar
Só quem já perdeu na vida sabe o que é ganhar
Porque encontrou na derrota algum motivo
para lutar
E assim viu no outono a primavera descobriu
que é no conflito que a vida faz crescer
Que o verso tem reverso
Que o direito tem o avesso
Que o de graça tem seu preço
Que a vida tem contrários
E a saudade é um lugar
Que só chega quem amou
E o ódio é uma forma tão estranha de amar
Que o perto tem distâncias
E o esquerdo tem direito
Que a resposta tem pergunta
E o problema há solução
E o amor começa aqui
No contrário que há em mim
E a sombra só existe quando brilha alguma luz
Só quem soube duvidar
Pôde enfim acreditar...

(Pe. Fábio de Melo)

A Maria do Socorro Araújo Oliveira, minha mãe, mulher íntegra, guerreira e virtuosa, que dedicou sua vida por todos os seus filhos, e que sempre esteve comigo em todos os momentos da minha vida, me dando sua mão protetora e o seu Amor.

Ao meu esposo Hugo Pereira de Araújo, por me apoiar sempre em todas as horas e em tudo que faço, me encorajando sempre com o seu Amor. Aos meus filhos Breno e Maria Clara que são as minhas inspirações, são as minhas pétalas de rosa que exalam a mais pura fragrância a cada amanhecer.

AGRADECIMENTOS

“Agradeço a Deus toda vez que me lembro de vocês”
(Filipenses 1:3).

Antes de qualquer coisa, quero agradecer a Deus Pai, Filho e Espírito Santo, pelo dom da vida, pela proteção diária, e o seu Amor de Pai.

Agradecer à Nossa Senhora Imaculada Conceição, pela sua presença constante na minha vida, passando na frente de todas as minhas necessidades.

Em especial à minha mãe, por ser a base de tudo na minha vida, por estar comigo, fazendo parte das minhas alegrias e tristezas, e sempre me incentivando com palavras de amor e sabedoria.

Ao meu esposo Hugo, que me apoia e me incentiva sempre, em especial a esse mestrado que me apoiou desde o início até o término dessa dissertação, sempre me dando força, elevando minha auto-estima e dizendo “você consegue, você é capaz”. Obrigada pelo seu amor e compreensão.

Aos meus filhos Breno Vinícius e Maria Clara, pelo amor materno que me inspira a cada dia, que me faz acreditar que vale a pena tentar e sonhar.

À minha tia, Fátima Araújo, que sempre me incentivou não só nos estudos, mas para a vida, com exemplos de dedicação, força, coragem e determinação de buscar seus objetivos.

Às minhas irmãs Margarida pelas palavras de consolo quando ligava para desabafar as minhas angústias no processo de construção deste trabalho; a Margarete pelas orações para a conclusão da pesquisa; a Magnólia, a primeira pessoa que me incentivou para que eu fizesse mestrado; ao meu irmão Mário e cunhada Margarete pela torcida de todas as minhas conquistas.

A todos os meus sobrinhos e sobrinhas, pelas palavras de incentivo ao longo desse mestrado e por me apoiarem sempre com carinho e atenção.

À Professora Dra. Antonia Batista Marques, que me acolheu como orientanda, acreditou e que nunca desistiu de mim, quando até eu mesma não acreditava que era capaz. As suas palavras de incentivo, força e coragem foram a pedra angular para que chegasse até o fim desta dissertação com sua brilhante orientação. Meu muito obrigada.

À Professora Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (Silvinha), como a chamo carinhosamente, pelo incentivo que me deste para que eu entrasse no mestrado e pelos conhecimentos partilhados durante esse processo no mestrado.

À Professora Dra. Elza Helena, que tive o privilégio de ser aluna em dois momentos acadêmicos, na especialização e mestrado, a sua preciosíssima contribuição.

À Professora Dra. Ana Aires que aceitou o convite em participar das bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições zelosas e significativas para o meu trabalho.

À minha amiga do mestrado Simone que participou comigo da seleção, na qual vivenciamos momentos de apreensão, alegria e superação em todas as etapas, sempre estivemos juntas, torcendo e acreditando que iríamos vencer. O mestrado foi um grande aliado para que os nossos laços de amizade tornassem mais forte, pois antes éramos somente colegas de trabalho.

Às minhas amigas do Mestrado, Elisiana, Luana e Marcinha, cada uma com sua essência, o olhar carinhoso, o companheirismo, a ajuda mútua, a compreensão e a sensibilidade, o que nos possibilitou criar laços de amizade.

Às professoras colaboradoras da pesquisa por aceitarem a participar e contribuir de forma significativa com as suas experiências, sendo as protagonistas para que esta pesquisa fosse realizada.

A todos e todas que fazem parte da Escola Estadual Disneylândia, pelo o incentivo e a compreensão da minha ausência durante esses dois anos.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte- SEEC- RN que me proporcionou o tempo disponível para o aperfeiçoamento profissional.

A todos os Professores Doutores do Programa de Pós-Educação - POSEDUC- UERN, que contribuíram de forma significativa nesta construção.

Ao Grupo de Pesquisa de Educação e Subjetividade (GEPES), aos professores pelas partilhas do conhecimento que contribuíram para o nosso conhecimento mais aprofundado na Psicologia da Sócio-Histórica e aos colegas pela convivência e a troca de experiência nos nossos estudos.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Capes, pelo incentivo à participação em pesquisas e divulgação dos trabalhos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apreender as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola. O referencial teórico-metodológico é o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engel e da Psicologia Sócio-Histórica desenvolvida por Troika Vigotski, Leontiev e Luria. Selecionamos como categorias metodológicas e de análises: historicidade, mediação, sentido/significado, pensamento/linguagem e atividade. Utilizamos a entrevista reflexiva com três professoras da Rede Pública da cidade de Mossoró/RN. Como procedimento para a produção das informações usamos a entrevista reflexiva (SZYMANSKI) e, para a análise e interpretação das informações optamos pela proposta metodológica dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA; SOARES; MACHADO). Como resultados, foram sistematizados três núcleos de significação: Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas; Relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas; e Contradições históricas e culturais da função do coordenador. A análise interpretativa revelou que: as tarefas burocráticas prevalecem na atuação das coordenadoras pedagógicas; a atuação das coordenadoras pedagógicas afeta a constituição das professoras positiva e negativamente, sendo os afetos positivos predominante e; as professoras não sabem ao certo quais são as reais funções do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Sócio-histórica. Sentidos e significados.

ABSTRACT

The present study aims to apprehend the meanings of teachers about the role of pedagogical coordinators at school. The theoretical-methodological framework is the Dialectical Historical Materialism of Marx and Engel and the Socio-Historical Psychology developed by Troika Vigotski, Leontiev and Luria. We selected as methodological and analysis categories: historicity, mediation, sense / meaning, thought / language and activity. We used the reflective interview with three teachers from the Public School in the city of Mossoró / RN. As a procedure for the production of information, we use the reflective interview (SZYMANSKI) and, for the analysis and interpretation of the information, we opted for the methodological proposal of the meaning cores (AGUIAR; OZELLA; SOARES; MACHADO). As a result, three cores of meaning were systematized: Bureaucratic demands in the work of pedagogical coordinators; Constitutive relationships in the work of pedagogical coordinators; and Historical and cultural contradictions in the role of the coordinator. The interpretative analysis revealed that: bureaucratic tasks prevail in the performance of pedagogical coordinators; the role of pedagogical coordinators affects the constitution of teachers positively and negatively, with positive affects predominating and; the teachers are not sure which are the real functions of the pedagogical coordinator.

Keywords: Pedagogical coordinator. Socio-historical. Senses and meanings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
BDTD -	Biblioteca Digital Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CE -	Ceará
CNPq -	Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID 19 -	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
DE -	Departamento de Educação
DIREC -	Diretoria Regional de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
DOI -	Digital Object Identifier System
FE -	Faculdade de Educação
FVJ -	Faculdade do Vale do Jaguaribe
GPEL -	Grupo de Estudos de Pesquisa em Educação e Linguagens
GEPES -	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Subjetividade
GT -	Grupo de trabalho
ISSN -	International Standard Serial Number
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNFP -	Plano Nacional de Formação de Professores
P.P.P -	Projeto Político Pedagógico
POSEDUC -	Programa de Pós- Graduação em Educação
PROCAD -	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSH -	Psicologia da Sócio- Histórica
PUC -	Pontifícia Universidade Católica
RN -	Rio Grande do Norte
SciELO -	Biblioteca Eletrônica On-line
SEEC -	Secretaria de Educação e Cultura
SIGEduc -	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SRN -	Sala de Recurso Multifuncional
UERN -	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL -	Universidade Federal de Alagoas
UFPI -	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações e Teses selecionadas	38
Quadro 2- Ilustração sobre os pré-indicadores	48
Quadro 3- Ilustração sobre a sistematização dos indicadores.....	50
Quadro 4- Ilustração sobre os núcleos de significação.....	51
Quadro 5- Núcleo de Significação 1	53
Quadro 6- Núcleo de Significação 2	61
Quadro 7- Núcleo de Significação 3	66

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 REVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DE TORNAR-SE PROFESSORA, SUPERVISORA E PESQUISADORA.....	13
SEÇÃO 2 A HISTORICIDADE DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	27
2.1 Aspectos históricos e legais sobre a função do coordenador pedagógico.....	27
SEÇÃO 3 O IR E VIR NO CAMINHAR DA PESQUISA.....	34
3.1 O método na Psicologia Sócio-Histórica.....	34
3.1.1 Os Três Princípios de Análise das Funções Psicológicas Superiores.....	35
3.2 Etapas da pesquisa.....	36
3.3 Caracterização das professoras colaboradoras.....	41
3.4 O procedimento de produção, análise e interpretação das informações produzidas.....	45
3.4.1 A entrevista reflexiva.....	45
3.4.2 Procedimento de análise e interpretação das informações: núcleos de significação.....	47
3.4.2.1 Levantamento dos pré-indicadores.....	47
3.4.2.2 Sistematização dos indicadores.....	49
3.4.2.3 Organização dos núcleos de significação.....	50
SEÇÃO 4: DESVENLANDO SIGNIFICAÇÕES, REVEVANDO ZONAS DE SENTIDOS.....	52
4.1 Núcleo de significação 1- demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas.....	53
4.2 Núcleo de significação 2: relações constitutivas da atuação das coordenadoras pedagógicas.....	60
4.3 Núcleo de significação 3- contradições históricas e culturais da função das coordenadoras pedagógicas.....	66
SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO DE UM CICLO, INÍCIO DE VÁRIOS OUTROS.....	77
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES.....	89

SEÇÃO 1 REVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DE TORNAR-SE PROFESSORA, SUPERVISORA E PESQUISADORA

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2018).

Os processos educativos ocorrem mediatizados pelas relações entre o ser humano e o mundo. Essas relações são carregadas de afetos, que permeiam nossa trajetória pessoal e profissional. Os objetivos desta seção é explicitar as mediações constituintes do meu¹ ser professora e supervisora pedagógica, bem como o processo de me tornar pesquisadora, e situar o leitor em relação aos elementos essenciais da pesquisa realizada, cujo objetivo é apreender as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas.

Durante todo o processo da escrita, na perspectiva de desvelar as relações entre a minha historicidade e o objeto de estudo da pesquisa, utilizamos as categorias definidas para este estudo: a historicidade, mediação, pensamento e palavra, sentidos e significados e atividade. Essas categorias advêm da Psicologia Sócio-Histórica - PSH e do Materialismo histórico dialético, linha teórica e metodológica assumida por nós neste estudo.

Início falando da minha constituição como professora. Considero que as primeiras mediações foram advindas do convívio familiar, do qual me espelhei e dei meus primeiros passos. Ser professora foi o meu sonho desde criança, cresci vendo a minha mãe, minhas irmãs, vestindo aquelas saias do magistério, pregueadas e isso me chamava bastante atenção. Além de me empolgar quando a minha mãe, chegava com as atividades que eram do magistério², como confecção de trabalhos manuais que eu adorava e ajudava a fazê-los; mesmo criança, esse contexto me influenciou e me influencia até hoje, pois me identifico muito com trabalhos manuais. Esses afetos fazem parte da constituição do meu desenvolvimento cognitivo/afetivo. Segundo Vigotski (1991), “o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, em que o indivíduo mantém no decorrer da sua vida”.

Naquele contexto (década de 80), adorava assistir os ensaios das apresentações da semana de arte moderna, tanto da minha mãe, quanto das minhas irmãs. Essas vivências me instigaram a querer ser também professora. Eu dizia: eu quero fazer magistério. A expressão, “eu

¹ Durante a seção alterno entre a 1ª pessoa do singular, para explicitar as mediações que me constituíram professora e supervisora e a 3ª pessoa do plural, para me referir aos elementos essenciais desta pesquisa.

² Nomenclatura utilizada até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, 9.394/96, década 1990. Curso de Segundo Grau (hoje Ensino Médio) profissionalizante, que preparava os alunos para ensinar na área de Educação Infantil e nas séries de 1ª a 4ª.

quero fazer magistério” me afetou se tornando uma constante motivação para a minha constituição como professora. Hoje analiso que naquele contexto eu já discorria sobre o que eu queria ser; na verdade, essa expressão estava carregada de significados. Eu não via a hora de chegar no 2º grau para cursar o magistério.

Iniciei o curso de magistério no ano de 1991. Minha vontade de ser professora era tão forte que me decepcionei no início do curso, pois, entendia que ao iniciar iria cursar as disciplinas mais voltadas para a prática em sala de aula, no entanto, no primeiro ano, a grade curricular se constituía nas disciplinas dos fundamentos comuns a todos os cursos e nos anos seguintes, eram voltadas para o campo das especificidades do magistério.

A partir do 2º ano comecei a fazer as atividades práticas que eu tanto ansiava, como planos de aula, apresentações de aulas, trabalhos manuais que eram confeccionados para dar aula, que se utilizava muito de materiais concretos, como flanelógrafos, ábaco, e os estágios em sala de aula. Naquele momento, eu acreditava que essas atividades norteavam para a prática docente, no entanto, os fundamentos não estão separados da prática. Segundo Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica, ou seja, teoria e prática não se separam, estão sempre entrelaçadas.

No final do terceiro ano de magistério, me tornei mãe, realidade na qual ter um filho era visto como um empecilho, assumi a maternidade, a responsabilidade de ser mãe, com o apoio da minha família, foi um ano de mudanças e de novas constituições. Deixei de ser só uma, passei a ser duas ao mesmo tempo. Na verdade, o meu filho não foi empecilho, mas inspiração. Mesmo que na década de 1990, ser mãe solteira fosse enfrentar preconceitos e discriminações, o apoio da minha família foi fundamental, no entanto, a vontade de me tornar professora deixou de ser somente um sonho e passou a ser uma necessidade, pois agora eu tinha um filho para sustentar e esse era um sentimento forte me impulsionando a pensar em um futuro melhor para mim e para o meu filho, como também uma força ainda maior para que eu pudesse terminar o último ano do curso. Tive que dividir o tempo entre as atividades estudantis e as atividades inerentes à maternidade. Para Rubinstein (1997), a atividade humana consiste em uma atividade consciente que se encaminha com um fim.

Nesse entendimento, as dificuldades conscientes me afetaram de forma positiva para concluir o curso e ao mesmo tempo cuidar do meu filho. Terminei o magistério no final de 1994, habilitada a dar aulas nas turmas da pré-escola (hoje educação infantil) e nas turmas de 1ª a 4ª série (hoje ensino fundamental I). Legalmente me tornei professora. Todavia, logo que concluí o

curso, me dediquei às atividades maternas e, concomitante a isso, assumi a função de professora substituta em escolas públicas.

Após duas tentativas, frustradas, de ingressar no curso superior e o meu filho crescido, sete anos depois de terminar o magistério, senti a possibilidade e necessidade de ingressar no curso de pedagogia para dar continuidade ao meu processo formativo. Foi um novo desafio: voltar os estudos sistematizados, trabalhar fora e realizar e cuidar do meu filho; vale ressaltar que sempre contei com a ajuda da minha família.

Lembro-me que, por exigência da última Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, o Ministério da Educação estava investindo na qualificação dos docentes em nível superior por meio do Plano Nacional de Formação de Professores. A intenção foi beneficiar os educadores em exercício na rede pública de ensino até 2011. No entanto, naquele período eu não fazia parte do quadro de servidores públicos ainda. Esse foi mais um incentivo para o desejo de dar continuidade ao meu processo formativo no campo profissional. Então, consegui realizar o vestibular na Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ- CE, ano de 2001, para o Curso de Pedagogia,

Nesse contexto, dentre as mediações que me fizeram decidir continuar os estudos, o incentivo da minha mãe foi fundamental, pois contribuiu para o entendimento de que a oportunidade de me tornar funcionária pública estava condicionada ao fato das exigências legais daquele contexto. Entrelaçado a isso, estava latente as significações constituídas por mim para me tornar professora.

Foram quatro anos indo, todas as noites, de Mossoró- RN à Aracati/CE; posso dizer que foram anos de renúncias, desafios e de muita força de vontade. Esse fato de estudar fora da minha cidade foi uma coisa atípica de tudo que tinha vivenciado na minha vida, eram momentos difíceis. Precisei de transporte para o deslocamento de Mossoró-RN, para Aracati- CE, recorri a um serviço de locação para estudantes, do qual, em virtude do itinerário traçado pelo motorista, eu era a primeira da lotação a ser pega e a última parada de retorno era a minha. Isso era muito desgastante, chegava em casa mais de meia noite, logo cedo tinha que está pronta para ir deixar meu filho na escola e sair para o trabalho. Posso ratificar que foram anos difíceis, de mudanças, transformações, mas que me proporcionaram um processo de desenvolvimento intelectual, cultural e histórico no qual me constituí e fui constituída nesse. Para Bock (2015, p. 30), “essas modificações são transformações qualitativas da capacidade humana. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico”. Podemos então dizer que eu estava me apropriando, tanto socialmente, quanto culturalmente e, ao mesmo tempo, fazendo um movimento criativo e transformador, ou seja, sendo ativa na minha própria construção humana, conseguindo terminar a graduação, no final do ano de 2005.

Sei que a minha historicidade não é uma simples sucessão de fatos, ou de um movimento sem rumo, mas, uma articulação entre as contradições determinantes para o percurso de me constituir professora. Dessa maneira, a proporção que a dinâmica da realidade exigia novos desafios, dei continuidade ao meu processo formativo. Assim, no início do ano de 2006, fui aprovada no processo seletivo para cursar pós-graduação *lato sensu* no Curso de Especialização da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, no campo temático: **Educação Especial**. Para mim foi uma nova experiência, pois apesar de me interessar pela temática, não tinha muito conhecimento em relação à Educação Especial, fui adquirindo conhecimentos novos.

Concluí o curso de especialização no ano de 2008; ainda não existia Pós- Graduação *stricto sensu* na Faculdade de Educação da UERN, ou seja, ainda não tinha o Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC. Pelas múltiplas determinações referentes à minha historicidade, não procurei fazê-lo em outras universidades, porém me sentia motivada a dar continuidade à minha formação.

É importante ressaltar que a referida especialização foi protagonista para a minha aprovação no concurso público, uma vez que, ter o certificado de especialista foi pré requisito para que eu pudesse concorrer na seleção para concurso público para o quadro permanente de Servidores do Estado do Rio Grande do Norte como Especialista em Educação - Suporte Pedagógico.

No ano de 2015, fui chamada para a função de Suporte Pedagógico- (Supervisão) pela Secretaria do Estado da Educação e Cultura- SEEC da 12ª DIREC-³ Mossoró-RN. Foi um novo desafio; a minha constituição até então foi para ser professora, ou seja, as vivências que tive junto à minha família, o curso do magistério, as turmas que assumi, o curso de Pedagogia foram mediações que entrelaçadas teceram o meu ser professora. Entretanto, as determinações das contradições inerentes à realidade que vivi naquele momento, me levaram a me tornar supervisora pedagógica. Não foi fácil o processo de me constituir supervisora, se de um lado atuei como professora, do outro, me vi na condição de trabalhar com as professoras.

Essas determinações me afetaram de forma positiva, me levaram a buscar alternativas para melhorar a minha atuação, agora como supervisora pedagógica. O primeiro passo foi iniciar um curso de gestão escolar, cujo foco era na Coordenação Pedagógica⁴. Esse curso foi ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, mas, por priorizar a dar continuidade a minha formação em nível de pós-graduação, não cheguei a concluir.

³ DIREC-Diretoria Regional de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte.

⁴ Coordenação pedagógica é um cargo da área da educação que tem como objetivo melhorar a prática dos professores com a formação continuada da escola.

No ano de 2018.1 fui selecionada para cursar a disciplina Educação e Subjetividade, em caráter especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Este foi o primeiro passo para o início da minha trajetória na pós-graduação. Essa disciplina me deu respaldo para novos conhecimentos, novas inspirações, mediações, para que eu pudesse refletir sobre a minha historicidade e compreender a nova etapa que estava vivenciando naquele momento. A referida disciplina despertou o desejo de prosseguir, sair da minha zona de conforto, na perspectiva de ampliar o meu processo formativo ao que diz respeito à apreensão das significações das professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógica.

A conclusão da disciplina e a elaboração do projeto de pesquisa fizeram parte da constituição do caminho para o ingresso, como aluna regular, no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC/UERN, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Diante dessa nova realidade, iniciei a minha constituição como pesquisadora acadêmica. Ao iniciar o mestrado, deparei-me com vários desafios, até mesmo conflitantes, pois foram mais de 10 anos fora da academia, acarretando um momento muito difícil para mim. E essa nova realidade fez-me entender que o meu comportamento se encontrava fossilizado, precisava me constituir nesse novo processo de leituras e construção teórica e metodologia da minha pesquisa. Durante todo o percurso das leituras, lia, relia e não conseguia apreender nada, chegava a pensar que não tinha mais memória. Com o passar do tempo, fui superando essa etapa e assim me apropriando aos poucos desse processo de leitura e escrita que me deixava, muitas vezes, desapontada. Mediante o estudo sobre as categorias da Psicologia Sócio-Histórica-PSH e o Materialismo Histórico Dialético - MHD, fui percebendo que isso fazia parte desse processo de aprendizagem. Tive que começar a mudar minha postura, reaprender a estudar, a pensar, a refletir, escrever, falar em sala de aula, ou seja, foi preciso apreender aquilo que tinha perdido ou que nunca tinha encontrado. Iniciei o mestrado, com muita curiosidade, vontade de descobrir, de conhecer aquilo que me impulsionava a buscar como pesquisadora.

Consciente das exigências relacionadas à Pós-graduação e às necessidades advindas da historicidade que me envolve, logo que iniciei o curso de mestrado, requeri na Secretaria de Educação e Cultura- SEEC, do Estado do Rio Grande do Norte, o processo de licença para estudo, conforme o Plano de Cargo de Carreira e Remuneração- RN, entretanto o meu pedido foi indeferido, ou seja, não consegui ser liberada. Isso afetou de forma negativa o meu processo de desenvolvimento acadêmico, pois a conciliação entre o compromisso profissional e a sistematização dos meus estudos se tornou quase inviável. Um exemplo disso foi o período do

cumprimento das disciplinas obrigatórias ofertadas no turno matutino, turno no qual trabalhava, o que me condicionava a reposição da falta no contraturno. Essa situação me tirava do foco da pesquisa. Dessa maneira, dar conta das disciplinas obrigatórias foi um processo difícil, visto que, tais disciplinas eram desafiadoras para mim, que tinha passado tanto tempo fora da academia.

Concomitante às atividades de trabalho e estudos, continuei insistindo em fazer jus ao meu direito de realizar os estudos de Pós-graduação afastada das atividades profissionais, e todas as vezes em que o requerimento era indeferido, eu retornava a Secretaria de Educação com um novo processo, e após um ano e dois meses, a justiça se fez, e foi emitido o parecer favorável à licença tão esperada. Essa licença me deu a segurança e a tranquilidade de poder ir buscar o conhecimento necessário para impulsionar os trabalhos pertinentes à minha pesquisa.

As orientações recebidas da minha orientadora Antônia Batista Marques foram fundamentais para que a pesquisa desse um encaminhamento na direção certa. Tínhamos orientações contínuas, sempre mediada por leituras e releituras para a construção da escrita, em que sentávamos e íamos dando corpo ao trabalho, à base de confiança mútua, a compreensão e auto-estima. Essa confiança a qual relato, foi uma condição muito importante para o andamento do nosso trabalho. Tais condições era o que motivava e dava forças para a continuidade da pesquisa.

Nessa constituição de pesquisadora, participei de eventos fundamentais para/na minha formação, que considero momentos privilegiados de discussões, reflexões, interações. Participei do I Colóquio Internacional no Campo Histórico-Cultural: Diálogos Educacionais e II Encontro Regional de Grupos de Pesquisa no Campo Histórico-Cultural: as Significações do Educador Frente aos Desafios Vividos no Contexto Escolar, realizado em Natal-RN/2018. Essa participação foi interessante e instigante porque foi um dos meus primeiros contatos em eventos com temáticas da nossa linha de pesquisa.

Outra atividade externa ao programa do POSEDUC que contribuiu para o meu processo formativo foi o VI Simpósio de Pós-Graduação em Educação e V Semana de Arte Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, realizado na cidade de Mossoró em 2019, no qual participei de várias atividades: oficinas, minicursos, apresentação de trabalhos e como coordenação de Grupos de Trabalhos - GTS. Ênfase nesse evento a participação na atividade Oficina/Workshop, cuja temática foi: os Núcleos de significação: instrumento de análise para a apreensão da realidade investigada. Essa oficina me proporcionou melhor entendimento de como realizar, na prática, a construção dessa metodologia. Ainda nesse mesmo Simpósio, apresentei juntamente a outras, em co-autoria com Márcia Francione Sena do

Nascimento e Antônia Batista Marques, o trabalho intitulado: Escritores da Liberdade: uma análise a partir de categorias da Psicologia Sócio-Histórica.

Neste mesmo ano, participei de outras atividades que considero importantes, a 9º Bienal do Livro de Alagoas, que aconteceu em Maceió, como ministrante da oficina de leitura “O Ato de Ler despertando o Imaginário infantil”. Concomitante a isso participei da Missão do Programa nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), realizada na Universidade Federal de Alagoas – UFAL de 04 a 06/11/19, onde foram apresentados trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado, na linha de Psicologia Sócio-Histórica. Na primeira atividade tive a oportunidade de perceber como as categorias da Sócio-Histórica estão presentes na constituição das atividades no cotidiano da escola. A segunda instigou mais o desejo de dar continuidade à minha pesquisa.

Destaco, também, na minha constituição de pesquisadora, a coautoria, com Márcia Francione Sena do Nascimento e Antonia Batista Marques, na elaboração do artigo “História e sua importância: reflexões a partir da fala de graduandos do curso de Pedagogia, posteriormente publicado na Revista Brazilian Journals of Development – ISSN: 2525-8761 Qualis CAPES B2, DOI:10.34117/bjdv5n11-307. Essa atividade contribuiu para o meu aprofundamento em relação à categoria historicidade.

Durante todo o percurso do mestrado participei de encontros semanais no Grupo de Pesquisa em Educação e Subjetividade GEPES - para estudo e discussão de textos relevantes da Psicologia Sócio-Histórica e encontros para o acompanhamento da pesquisa: cumprimento das tarefas, escrita do texto e orientações. E por último, diante dessa nova realidade de Pandemia da COVID-19 que assolou o mundo inteiro, sendo uma doença causada pelo corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que é altamente contagiosa e que precisamos atender as normas de prevenção, ficando em isolamento social, e que o referido grupo passou a realizar *lives* envolvendo a base teórica metodológica da pesquisa com a professora Wanda Maria Junqueira, do Programa de Educação de Psicologia da PUC-SP, com professores e alunos vinculados ao grupo GEPES.

Nesse mesmo formato, participei do III Encontro de Psicologia Educacional, realizado em novembro de 2020, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Apresentei *on-line* um trabalho de minha autoria, orientado por Antônia Batista Marques, com o Título: “Atuação do Coordenador Pedagógico na escola: as significações de professores no Ensino Fundamental”. Essa atividade contribuiu muito para a minha constituição acadêmica, pois me oportunizou a participar de um encontro no qual, dialogamos com pesquisadores da PSH de várias universidades brasileiras.

Após esse relato reflexivo sobre as afetações produzidas pelas mediações referentes ao processo de constituição que me tornou professora, supervisora e o caminho percorrido para me tornar pesquisadora, concebo que essa constituição se dá a partir das experiências e vivências individuais e coletivas, ou seja, nossa constituição como ser humano ocorre nas relações com o outro e com o mundo. A partir deste momento passo a situar o leitor acerca dos elementos essenciais do estudo: a origem do problema da pesquisa, o objetivo, o referencial teórico-metodológico, a relevância, os procedimentos de produção, análise e interpretação das informações produzidas pelas professoras, as categorias e a estrutura da organização do texto dissertativo.

A nossa pesquisa está inserida no “Projeto Práticas Educativas”, vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade - GEPES. Esse grupo de pesquisa faz parte da Faculdade de Educação - FE, constituído por pesquisadores da UERN, alunos da Iniciação Científica e da Pós-Graduação; conta também, com a participação de professores da Rede Pública e Particular de Mossoró e cidades circunvizinhas. O nosso referencial teórico é fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engel e da Psicologia Sócio-Histórica, iniciada pela Vigotski, Leontiev e Luria, e continuada por diversos estudiosos dos quais utilizamos Bock, Aguiar, Gonçalves, Odair, Barbosa, Marques, entre outros. E também em autores que discutem os aspectos legais acerca da função, o papel e o trabalho do coordenador pedagógico, tais como: Placco, Almeida, Souza e Libâneo.

A origem do problema da pesquisa se deu pelo o entrelaçamento entre o meu ingresso no GEEPS e a minha constituição como professora e como supervisora, diante das mais diversas contradições que determinaram a nossa prática. Os estudos realizados no GEEPS, quando aluna especial de disciplinas ofertadas em caráter especial, contribuíram de maneira efetiva para um processo reflexivo da minha constituição como supervisora. Durante o meu processo de constituição como supervisora pedagógica, fiquei, a princípio, sem saber qual a minha verdadeira função, pois me atribuíram muitas funções e eu não sabia o que de fato quais seriam minhas atribuições. Senti-me perdida no meu dia a dia, fazia muitas coisas ao mesmo tempo: atender a pais de alunos, tratar da indisciplina de alunos, da entrega de materiais, de xerocar atividades, observar recreio dos alunos, fazer mensalmente os murais da escola, organizar todos os eventos, preencher formulários do sistema SIGEduc, participar das reuniões da DIREC, da elaboração de projetos e atualização anual do Projeto Político Pedagógico - PPP, de extrarregências (planejamentos com professores) e das jornadas pedagógicas (formação continuada de professores).

A partir do entrelaçamento dessas múltiplas determinações inerentes aos meus afazeres na função de supervisora pedagógica, fiz um movimento dialético, uma retrospectiva crítica e reflexiva sobre a minha trajetória constitutiva de ser professora. Não tive muitas referências constituídas por vivências durante a minha atuação como professora. Tudo isso me levou a questionar: qual a minha verdadeira função? E os professores, o que eles pensam sobre a minha atuação? Será que as professoras me veem dessa maneira? Será que essa quantidade de afazeres, a mim atribuídos, me distancia dos professores? Não pretendemos responder a todos esses questionamentos neste estudo, no entanto, eles foram determinantes, para a definição do problema desta pesquisa, pois a partir deles chegamos a pergunta de partida: **Quais as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola?**

Nesse sentido, o nosso objeto corresponde a estudos sobre processos psicológicos de professoras, que, para isso, definimos como objetivo: **aprender as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola**, tendo como *locus* Escolas Públicas do Município de Mossoró – RN, envolvendo três professoras que dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A originalidade do nosso objeto de estudo, as significações de professoras acerca das significações das coordenadoras pedagógicas na escola, se consolidou após a revisão da literatura. No recorte de colocar os anos, iniciamos no acervo BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que a princípio, utilizamos como palavras-chave “supervisor pedagógico”, “Psicologia Sócio-Histórica”; após tais buscas constatamos uma quantidade mínima de trabalhos com a nomenclatura Supervisor Pedagógico. Então, realizamos nova busca com as palavras-chave a expressão coordenador pedagógico, PSH.

Demarcamos o nosso estudo em três repositórios de universidades do Nordeste: Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A escolha dessas Universidades se deu em virtude delas fazerem parte do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Capes (Edital 2013), Programa que participamos como pesquisadora. Essa busca revelou diversos trabalhos que discutiam sobre os processos psicológicos na área de Educação, dentre eles, apenas um (1), discute sobre as significações dos coordenadores pedagógicos. A análise desta busca foi determinante para percebermos a originalidade e relevância do nosso objeto de estudo.

Assim, entendemos que a nossa pesquisa é relevante tanto para o nosso desenvolvimento profissional/pessoal, quanto para a produção acadêmica. Para o nosso desenvolvimento, ela se consistiu em um processo formativo, contribuindo para a nossa constituição como supervisora

pedagógica e como pesquisadora. Para a produção acadêmica, pode contribuir no que diz respeito à apreensão das significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola, ouvindo as vozes das professoras colaboradoras da pesquisa, tendo como fundamento a Psicologia Sócio-Histórica, ou seja, pode contribuir para o alargamento de estudos nesse campo.

A apreensão das significações das professoras colaboradoras da pesquisa foi realizada com a utilização da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011) e dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013.) e (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). A entrevista reflexiva é procedimento de produção das informações e os núcleos de significação é procedimento de análise e interpretação das informações.

Nesse processo, trabalhamos com categorias teórico-metodológicas, que são abstrações constituídas a partir das realidades dos sujeitos da pesquisa para que possamos nos orientar na investigação dos processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, as relações contraditórias, que não se manifestam diretamente, mas que apenas estão aparentes (KAHHALE; ROSA, 2009). Vale salientar que as categorias estão presentes, implícitas ou implicitamente em todo texto dissertativo.

Os estudos ancorados na PSH e o materialismo histórico dialético, encontramos o arcabouço teórico sobre as mais diversas categorias. Todavia, dada a natureza de um trabalho dissertativo, elegemos as que mais se aproximam da natureza do nosso objeto de estudo. Deste modo, para a apreensão das significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas, trabalhamos com as categorias: Historicidade, Mediação, Sentido e Significado, Pensamento e Linguagem e Atividade. Explicitamos, a seguir, essas categorias utilizadas. Importante destacar que elas estão separadas somente para efeito didático, pois se constituem em um movimento dialético. Antes, porém, explicitaremos a concepção de homem concebida pela PSH e assumida por nós.

À luz da PSH o homem é concebido como um ser único, social e histórico, não podendo ser entendido como ser naturalizado, uma vez que o seu processo de humanização ocorre mediante a sua inserção no meio social e através das suas relações como os outros, a cultura e a história na qual se insere.

Para Leontiev (2014, p. 96), “[...] esse processo ocorre no movimento de apropriação-objetivação da cultura: ao apropriar-se do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem internaliza a cultura e se humaniza”. Neste sentido, o homem passa por um processo histórico de transformação do ser natural em ser social. Contudo, esse processo não é excludente, mas dialético, de modo que o homem natural continua existindo no homem social

(NASCIMENTO; ARAÚJO; MARQUES, 2019) Assim, podemos dizer que o homem é um ser inacabado, nasce no processo biológico e se constitui nas relações com o mundo. Desse modo,

O homem é concebido como um ser ativo, social e histórico: a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias [...]. (BOCK, 2015, p. 25).

Reiteramos que essa concepção de homem como ser ativo, social e histórico, constituído e constituinte mediante as contradições expressadas nas ideias e na história de forma dialética, é pressuposto para a apreensão das significações das professoras e que perpassou nossas análises e interpretações à luz das categorias escolhidas para esse estudo.

A **Historicidade** para Gonçalves (2015, p. 49), é “a base de análise da Psicologia Sócio-Histórica por ser a categoria das experiências humanas, bem como as ideias produzidas pelos homens como expressão mediada dessas experiências”. A referida categoria nos ajudou a identificar a necessidade de se incluir, na compreensão dos processos da realidade, o conteúdo que identificava cada fenômeno em relação à produção humana histórica, especialmente a relação com diversos grupos sociais diversificados e contraditórios. Desse modo, a categoria historicidade é analisada de certa forma pelo seu movimento histórico, que consiste em fatos no tempo e no espaço que constituem a realidade em movimento. (GONÇALVES, 2015).

Nesse sentido, essa categoria nos ajudou a compreender o movimento dialético da constituição das significações das professoras, considerando as relações que definem o constante ir e vir dessas constituições sobre as coordenadoras pedagógicas, profissionais que se constituem num movimento dialético, de constante de ir e vir das suas relações com as professoras. Essas relações são mediadas pelas contradições inerentes à realidade em que os sujeitos estão inseridos. Daí a necessidade de utilizarmos a categoria mediação.

A categoria **Mediação** vem romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, sentido e significado, nos afastando de visões naturalizantes. Nesses termos, essa categoria nos permite a análise das determinações do processo dialético, portanto, não casual, não linear e não imediato, mas percebida como elementos constitutivos do próprio sujeito, bem como mediações que os rodeiam (AGUIAR, 2006).

A mediação possibilita que as relações sociais se construam e prevaleçam como ligações consolidadas pela construção de significações que contribuam com a produção de conhecimentos de forma dinâmica. A mediação é tudo que está em volta do sujeito, assim, a

linguagem falada, a escrita e os signos são partes do processo do mediado e do mediador. A mediação manifesta-se desde as falas dos sujeitos que estão inseridos nesse processo até as tarefas que são realizadas na sala de aula, ou seja, em tudo que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, na sala de aula (MARQUES; CORTEZ; COSTA BARBOSA, 2019, p. 31).

Nesse entendimento, essa categoria tem a função de ligar a singularidade e universalidade, sendo, portanto, o cerne organizador objetivo dessa relação. Na nossa pesquisa, a categoria mediação foi fundamental para as análises e interpretações da singularidade e da universalidade que envolve a constituição das professoras, pois são professoras que atuam em diferentes espaços, ou seja, atuam em diferentes lugares, porém se relacionam na mais diversas determinações relacionadas aos seus processos e constituição. A partir dessas relações mediadas pelas contradições de cada contexto, as professoras constituem suas significações, correspondentes aos sentidos e significados atribuídos por elas.

A categoria **sentido e significado** é constituída pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Os significados e sentidos, apesar de serem diferentes, não perdem sua singularidade nem podem ser compreendidos em separado, um não existe sem o outro. Para Vigotski (2001), o sentido é mais amplo que o significado, sendo ele instável, enquanto que os significados são estáveis.

O sentido que o sujeito produz sobre algo resulta do social e, ao mesmo tempo, de suas vivências individuais, ou seja, os sentidos se relacionam com a realidade do sujeito e com diferentes realidades, gerando assim novas relações e zonas de sentidos que se modificam constantemente.

Desse modo, a constituição dos sentidos é dinâmica, ou seja, enquanto está sendo afetado pelas situações concretas vivenciadas e que se transformam a cada momento, o sujeito também transforma os seus sentidos e, logicamente, sua subjetividade. Por sua vez, o significado representa apenas uma zona de sentido. Ele também se modifica historicamente, mas em movimento mais estável. É pertinente falar que o Significado é um fenômeno do pensamento no qual o sujeito se expressa por meio da linguagem, associando um pensamento a um objeto (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Consideramos as categorias sentido e significado central na nossa pesquisa, uma vez que nos propomos a estudar sobre processos psicológicos. Portanto, foi inevitável utilizarmos a categoria sentido e significado, bem como a categoria Pensamento e Palavra, pois o entrelaçamento dessas categorias, com as demais, se constituiu no processo metodológico para

apreender as significações de professores acerca da atuação das coordenadoras pedagógicas, através das falas dessas profissionais.

O **Pensamento e a Linguagem** tem origens diferentes, no entanto, formam uma unidade, não podendo ser entendido um separado do outro, pois, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, uma vez que é no significado que podemos encontrar a relação entre pensamento e fala. O pensamento é a essência do significado da palavra e, ao mesmo tempo, o significado é o ato do pensamento, no sentido pleno do termo (VIGOTSKI, 2008).

A categoria Pensamento e Linguagem nos ajudou no processo de compreensão das falas das professoras, sendo fundamental para analisarmos e interpretarmos as zonas de sentidos constituídos acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas, já que a palavra pode ser o instrumento fundamental nesse processo de constituição humana (AGUIAR, 2015). Nesse entendimento, a utilização da **categoria atividade** também se fez necessário, visto que, a atividade realizada nas relações entre as coordenadoras pedagógicas e as professoras colaboradoras é constitutiva da realidade de ambas.

De acordo com Leontiev (2014, p. 226):

[...] a atividade não é uma reação, mas um sistema com uma estrutura, passos internos ou convenções, ou seja, um desenvolvimento. Dessa forma, a atividade é formada pelo conjunto de características próprio do sujeito, condicionado, portanto, ao meio social, cultural e material que o cerca.

Neste contexto, sendo a atividade um sistema, tem suas características próprias do sujeito, sendo inerentes ao meio que o cerca. Nesse sentido, as professoras colaboradoras podem constituir significações em função das suas necessidades no cotidiano escolar, por meio de mediações e intencionalidades, construídas historicamente.

Portanto, todas as categorias definidas para este estudo nos possibilitou realizar o movimento dialético para a apreensão das zonas de sentidos das professoras. É importante reforçar que elas não foram utilizadas separadamente.

Organizamos a pesquisa em cinco seções:

Seção 1- **REVELANDO MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DE TORNAR-SE PROFESSORA, SUPERVISORA E PESQUISADORA**: nesta seção apresentamos a trajetória da minha constituição de me tornar Professora e de ser Supervisora Pedagógica, bem como os processos formativos para me tornar pesquisadora, além de explicitar os elementos essenciais da pesquisa.

Seção 2- **A HISTORICIDADE DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA:** apresenta uma contextualização sobre a função do coordenador pedagógico escolar, envolvendo aspectos históricos e legais, as atividades do dirigir e do coordenar, além de discussões sobre a necessidade da demarcação das atribuições deste profissional.

Seção 3- **O IR E VIR NO CAMINHAR DA PESQUISA:** discorre sobre o movimento de ir e vir no caminho da pesquisa, tece considerações sobre o método e a caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa. Apresenta o detalhamento de todas as etapas da pesquisa, explicitando todo caminho da sua construção: pesquisa bibliográfica; construção e utilização dos procedimentos metodológicos para a produção, análise e interpretação das informações produzidas.

Seção 4- **DESVELANDO SIGNIFICAÇÕES, REVELANDO ZONAS DE SENTIDOS:** apresenta o movimento do processo analítico-interpretativo sobre as falas com significados das professoras, sistematizadas nos núcleos de significação.

Seção 5- **CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO DE UM CICLO, INÍCIO DE VÁRIOS OUTROS:** essa seção apresenta as considerações finais, nossas afetações, por termos realizado nossa pesquisa ancorada na Psicologia Sócio-Histórica, os achados da pesquisa e as proposições para estudos futuros.

SEÇÃO 2 A HISTORICIDADE DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Todavia, a eternidade do movimento não basta para determinar a concretude da historicidade [...] esta implica não só o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança (LUKÁCS, 2018, p. 341).

Essa seção tem como objetivo fazer uma contextualização sobre a função do coordenador pedagógico escolar. Consideramos essa discussão pertinente para a nossa pesquisa, pois não podemos apreender as significações de professoras sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas, desconsiderando a historicidade que envolve esse objeto. Para tanto, como forma de delimitar essa contextualização, fizemos uma síntese envolvendo aspectos históricos e legais, as atividades do dirigir e do coordenar e discussões sobre a necessidade da demarcação das atribuições desse profissional.

2.1 Aspectos históricos e legais sobre a função do coordenador pedagógico

No Brasil, a função do coordenador pedagógico teve seu marco da década de 70 do século passado, com o surgimento da figura dos especialistas em educação, entre eles, o supervisor pedagógico, cargo que no seu bojo requer que o profissional tenha uma atuação semelhante. Naquele contexto, de plena ditadura militar, surgiram demandas para a atuação desse profissional, assim o campo da educação necessitava de especialistas na área. Tais demandas foram criadas dada as necessidades de controle dos profissionais da educação, a exemplo da função fiscalizadora da supervisão. Em termos legais, a Lei 5. 692/71 define de que forma os especialistas em educação deveriam ser formados, explicitando no seu Artigo 33 que “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Esta mesma lei determina quais são as funções do supervisor escolar, entre elas “planejamento; [...] orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos”, entre outras. Com a redemocratização do Brasil a partir dos anos 80 e a reforma da educação na década de 90, ocorreram mudanças quanto à formação e as funções desses especialistas. Tais reformas apontam uma tendência temática: nova qualidade educativa, mudança nos currículos, na gestão educativa e na avaliação

dos sistemas na profissionalização docente, introduzindo assim estratégias de descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas como também novas tarefas e responsabilidades do conjunto dos atores escolares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Desse modo, de acordo com Garcia (2017, p. 1407), com a:

Intenção de superar essa divisão desigual que caracterizava a escola dos anos 90, século XX, as funções desenvolvidas pelo supervisor escolar e orientador educacional passam a ser desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico; este, por sua vez, passa a assumir uma postura diferente, e ao contrário de impor, viabiliza uma relação dialógica com todos os segmentos da escola, especialmente com a equipe docente.

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), em uma pesquisa realizada por elas, sobre o coordenador pedagógico, que visava identificar e analisar os processos de coordenação em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, ressalta que desde os primeiros cursos de Pedagogia, já se abordava a questão da supervisão pedagógica. Grande parte dos Estados pesquisados com a promulgação da Lei nº 5692/1971, referente à reforma de Ensino de 1º e 2º, instituíram a figura do profissional no quadro do magistério com uma atuação na supervisão pedagógica, apresentando diferentes denominações, sendo elas: supervisor pedagógico, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas, e segundo a pesquisa, suas atribuições foram definidas em leis estaduais e municipais, cabendo a esse profissional a função de administrar o P.P.P da escola e até exercer as funções burocráticas e pedagógicas, sobressaindo as atividades relativas ao apoio pedagógico aos professores 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).

Para Placco, Almeida e Souza (2011), a formação continuada dos professores é legalmente uma atribuição fortemente ligada à dimensão formativa, contribuindo para a identidade constitutiva do coordenador como um profissional formador. “A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola [...] propicia

fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com a escola e seus projetos” (VEIGA, 1995, p. 20).

Consideramos também importante apresentar a legislação referente ao coordenador e supervisor pedagógico, pois ela determina competências referentes a estes profissionais. É preciso destacar que a demarcação das funções de cada um se faz necessária para contribuir de forma efetiva na dinâmica de toda escola.

A Lei Complementar 290/2005, citada anteriormente, foi revogada, mas que discorria sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, destacando a nomenclatura de coordenador pedagógico. Em seu Art. 8 trata das competências do Coordenador Pedagógico que são:

- I - coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor e do estudante, visando à promoção, à permanência e ao sucesso do educando;
- II - acompanhar a vida acadêmica do estudante;
- III - viabilizar a elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica, bem como garantir seu cumprimento; e
- IV - elaborar o planejamento e coordenar as atividades de apoio ao ensino.

Foram definidos, também, nos incisos II, III, IV, V, VI e VII do Art. 2, conceitos referentes às funções do magistério, funções de suporte pedagógico, funções de docência, hora-docência, hora-atividade, jornada de trabalho e cargo público (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Em 2016, a Lei Complementar 290/2006, que trata da gestão escolar no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, foi revogada pela Lei Complementar 585/2016, que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, em consonância com o disposto no Art. 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988, no Art. 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Art. 135, Inciso VI, da Constituição do Estado do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

No Art. 2, a Lei 585/2016 deixa claro que o entendimento de gestão democrática é o processo intencional, sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingir os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O Art. 38 considera habilitado para exercer a função de Coordenador Pedagógico o servidor público que atender aos seguintes critérios:

- I – possuir diploma de graduação em nível superior em Pedagogia, independentemente da habilitação, curso normal superior ou licenciatura, de graduação plena, em áreas específicas, com pós-graduação em coordenação pedagógica ou supervisão educacional;
- II – ser servidor efetivo do quadro do Magistério Público Estadual ou do quadro de pessoal efetivo da SEEC;
- III – estar em exercício na respectiva unidade escolar;
- IV – não ter sido condenado ou não estar sofrendo efeitos de condenação, por decisão judicial ou administrativa, com trânsito em julgado, nos 5 (cinco) anos anteriores à data de sua designação;
- V – apresentar Plano de Trabalho em consonância com a Proposta Pedagógica da unidade escolar;
- VI – ter disponibilidade de horário para fazer revezamento nos turnos de funcionamento da escola. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

O Parágrafo único desse mesmo artigo define que o Coordenador Pedagógico será designado pelo Diretor da respectiva unidade escolar. Por sua vez, o Art. 39 se refere às competências do Coordenador Pedagógico, que são:

- I – coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante;
- II – acompanhar a vida escolar do estudante;
- III – viabilizar a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como garantir seu cumprimento;
- IV – mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino;
- V – compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Percebemos que a Lei Complementar 585/2016 continua com as mesmas competências do coordenador pedagógico da lei revogada, sendo acrescentada apenas uma competência, concernente a “compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos”.

O coordenador pedagógico, na Lei da Gestão Democrática e Participativa na Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (Lei 585/2016), é designado pelo Diretor da respectiva unidade escolar, ou seja, o coordenador pedagógico não se submete ao concurso público, mas, é escolhido pela direção escolar, fazendo parte da equipe pedagógica.

Uma gestão democrática deve ser instrumento para o exercício da cidadania participativa, em que as pessoas convivem em espaços públicos e devem ser corresponsáveis pela solução de problemas e conflitos. Nesse tipo de gestão, uma das funções do coordenador pedagógico é promover a articulação entre os professores e a proposta pedagógica da escola. Essa proposta de ação inerente à coordenação pedagógica traz como fundamento a necessidade da construção de um processo colaborativo entre todos os seguimentos da escola. Nessa

perspectiva, a função do coordenador pedagógico se configura, essencialmente, na gestão pedagógica. Esse tipo de gestão proporciona a criação de espaços democráticos de discussão sobre as ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na escola (RISCAL, 2014).

Nessa perspectiva, as funções do coordenador pedagógico na gestão democrática necessitam ser demarcadas. Nesse processo, consideramos que as funções de dirigir e coordenar se constituem como fundamentais, pois elas podem desencadear toda atuação desse profissional numa gestão democrática.

Para Libânio (2001, p. 179), “a direção e coordenação são funções típicas dos profissionais responsáveis por uma área ou setor da escola no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico”, por isso, tanto o dirigir, quanto o coordenar são tarefas coletivas, que realizadas dessa forma, podem proporcionar o alcance de objetivos e metas pré-estabelecidas pelos envolvidos. Nesse entendimento, o coordenador pedagógico necessita ter habilidade para o exercício dessas ações.

Para Libânio (2001, p. 179), a função da direção é:

[...] é pôr em ação de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação.

Nessa compreensão, o dirigir dentro da escola requer que o diretor, junto ao coordenador tenha uma visão da totalidade que envolve a escola, na perspectiva de articular todo o andamento dos trabalhos administrativos, pedagógicos e ainda realizar as atividades de autonomia, de liderança e de participação.

Quanto à função de coordenar, Libâneo (2001, p. 179) diz que é:

[...] um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Nesse entendimento, a função de coordenar converge com a atividade de dirigir, pois tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico deve ter o compromisso de articular o trabalho de um grupo de pessoas, se utilizando de estratégias voltadas para a união de esforços, liderança na perspectiva da realização de um trabalho coletivo, tendo um só objetivo.

Podemos dizer que o trabalho coletivo corresponde a ações ligadas aos educadores que atuam na coordenação pedagógica, supervisão ou administração escolar (gestão escolar) é de grande importância nas escolas. Desse modo, a esses profissionais são atribuídas as funções de,

por exemplo, destacamos algumas dentre elas, prestar assistência pedagógica-didática aos professores, coordenar reuniões pedagógicas, de dar apoio, ajudar nas atividades pedagógicas, articular a escola e comunidades, organizar e coordenar atividades de planejamentos, interagir com os alunos, pais de alunos, ou seja, de integrar as ações pedagógicas da escola de forma coletiva (LIBANEO, 2001). A efetivação das referidas funções envolve os mais variados fatores inerentes à totalidade da realidade que os circundam.

Libaneo (2001) discute sobre alguns desses fatores: **a autoridade, que consiste em** uma atividade de dirigir, coordenar as decisões coletivas; **a responsabilidade** refere-se às tomadas de decisões descentralizadas; **a decisão**, atividade concernente a melhor decisão diante de várias; **a disciplina** pautada nos princípios legais e nos interesses sociais e escolar; e **a iniciativa** que corresponde à capacidade de encontrar soluções aos imprevistos, bem como a situações inusitadas que se apresentam no decorrer do processo escolar.

Entendemos que a observância desses fatores é necessária aos profissionais envolvidos no processo de dirigir e coordenar, visto que, tanto o diretor, quanto o coordenador estão propensos a assumirem atividades que delegam o trabalho coletivo, que demanda a necessidade de um ambiente formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores escolares.

De acordo com Libaneo (2001), a demarcação das funções do coordenador pedagógico nem sempre é clara, isso pode concorrer para que o coordenador termine por executar funções que poderiam ser delegadas a outros seguimentos da escola, deixando de exercer funções essenciais a sua atuação, ou seja, acumula tarefas, correndo o risco de não exercer a sua verdadeira função. O autor ainda elenca algumas atribuições do coordenador pedagógico:

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento às atividades de sala de aula [...]; supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico- curricular da escola e outros planos e projeto; propor discussões com o corpo docente sobre o projeto pedagógico- curricular da unidade escolar; orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem; prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades [...]. (LIBANEO, 2001, p. 183).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico pode estar assumindo múltiplas funções, de articular os trabalhos coletivos pedagógicos, acompanhar os trabalhos pedagógicos, fazer as reuniões com os professores, articular os planejamentos, currículos, o Projeto Político Pedagógico, a avaliação de aprendizagem, estabelecer a mediação entre escola e família

promovendo assim uma relação de parceria entre professores, alunos, pais e direção, mas mesmo assim, a função do coordenador ainda se apresenta sem definição no âmbito escolar.

Segundo Souza e Placco (2017, p. 13), o coordenador pedagógico é um profissional que desempenha múltiplos papéis, que enfrenta desafios diversos, tendo de responder às demandas burocráticas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino.

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 70) revelou que grande parte dos coordenadores investigados, ao se referirem a sua atuação na escola, manifestaram estresse entre o realizado na sua função e o vivido no seu cotidiano, por existir desvio de função, pois, a maior parte da sua rotina é “ocupada com demandas administrativas e muitas vezes não sabe qual e o seu campo de atuação”.

Consideramos que o estresse manifestado pelos coordenadores pode ser resultado da não efetivação de uma gestão democrática no sentido literal. Geralmente, a ideia de gestão democrática está quase que exclusivamente ligada ao processo de gestão de processos da administração de unidade escolar. Todavia, o processo de gestão pedagógica está entrelaçada com a gestão na sua totalidade. Infelizmente essa forma de conceber a gestão democrática não é uma constante em todos os sistemas de ensino; em muitos casos, os coordenadores pedagógicos não são nomeados oficialmente, em outros, são indicados por diretores e supervisores, com a possibilidade de serem depostos em qualquer momento. Ainda há os casos em que as instituições não contam com a atuação desses profissionais.

Essa situação revela a prevalência de critérios políticos externos, em detrimento das necessidades inerentes à comunidade escolar. Como resultado, vislumbramos o desencadeamento da impossibilidade de elaboração, execução, acompanhamento e atualização de um projeto de gestão condizente com a realidade de cada instituição escolar, inserida nos sistemas educacionais.

SEÇÃO 3 O IR E VIR NO CAMINHAR DA PESQUISA

Se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas (VIGOTSKI, 2004, p. 150).

Esta seção objetiva discorrer acerca do caminho da pesquisa em dois momentos: o primeiro, tece considerações sobre o método, explicitando como o utilizamos, e sobre a caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa. No segundo, detalha as etapas da pesquisa, explicitando todo caminho da sua construção: pesquisa bibliográfica; construção e utilização dos procedimentos metodológicos para a produção, análise e interpretação das informações produzidas.

3.1 O método na Psicologia Sócio-Histórica

O método é o caminho que o pesquisador trilha desde o início quando delimita o objeto de estudo, orienta as ações e o olhar do pesquisador no decorrer da pesquisa até os resultados alcançados. Sobre o método, diz Barbosa (2011, p. 53) que: “É a luz da base teórico-metodológica escolhida que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada”. Nesse entendimento, a definição do método para realizar uma investigação é um dos momentos fundamentais, como podemos perceber, ele perpassa toda pesquisa, e seja qual for a decisão tomada, o pesquisador necessita manter a sua rigorosidade até o final.

Este estudo tem como base teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica -PSH iniciada por Vigotski, Luria e Leontiev, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. A opção por esse referencial resulta das experiências e vivências formativas com a nossa inserção no grupo de pesquisa GEPES, o que oportunizou leituras, estudos e discussões mais amplas e aprofundadas sobre o pensamento desses autores, bem como de outros autores contemporâneos, estudiosos de Vigotski e seus colaboradores que se baseiam no Materialismo Histórico-Dialético.

A proposta de Vigotski era de um novo modelo de ciência, com isso ele buscou a criação de um novo método, baseado nos processos psicológicos superiores. Vigotski (1991) afirmava que os processos psicológicos superiores o qual ele estudava não podia ser explicados pelas leis

da natureza nem por leis do espírito (subjetivas, poder-se dizer também), mas que suas raízes deveriam ser procuradas nas regularidades das leis da história. Nesse sentido, considerava o enfoque evolutivo do processo psicológico como um componente essencial da pesquisa em psicologia, pois cria condições para a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo.

3.1.1 Os Três Princípios de Análise das Funções Psicológicas Superiores

As pesquisas da Psicologia Sócio-Histórica consideram os três princípios, que formam a base de análise das funções psicológicas superiores que são eles: analisar processos e não objetos; explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado.

O primeiro princípio consiste na análise dos processos psicológicos do sujeito e não do objeto, porque o objeto é estável, enquanto que os processos psicológicos estão em constante transformação. Para Vigotski (1991. p. 44), “qualquer processo psicológico quer seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”, então o nosso foco deve ser na compreensão da história dos fenômenos históricos, ou seja, analisar a história do fenômeno, conhecendo a sua origem

Referente à nossa pesquisa, os processos analisados partiram da compreensão de que as relações entre professoras e coordenadoras e sua realidade fazem parte de suas constituições; isso nos permitiu entendê-las em suas totalidades. Esse princípio nos remeteu a pensar em como os professores veem o coordenador pedagógico, mas lembrando de que antes mesmo de constituir-se coordenadoras pedagógicas são pessoas com suas histórias e com vivências que fizeram parte das suas histórias de vida, ou seja, precisamos pensá-lo em sua totalidade, não só o hoje, o profissional em si, mas pensá-lo que ele sofreu mudanças até constituir-se coordenador pedagógico, ou seja, analisar o coordenador em seu processo de sua constituição.

No segundo princípio, a análise consiste em diferenciar a descrição da explicação. Ou seja, a análise nesse princípio incide não em uma mera descrição, mas em uma explicação, pois a descrição é apenas aquilo que se apresenta de forma aparente, enquanto que a explicação é o que é de fato o real do fenômeno estudado.

A descrição acerca dos processos de constituição dos sentidos e significados das professoras colaboradoras sobre a atuação das coordenadoras não nos possibilitaria desvelar as mais variadas mediações que constituem esses sentidos e significados, nem a totalidade que permeia a realidade a qual estão inseridas.

Desse modo, compreendemos que foi necessário ultrapassar a aparência do fenômeno estudado para chegarmos às zonas de sentidos. Por exemplo: o coordenador pedagógico, muitas vezes, é visto como um profissional que tem o papel de observar e apontar os erros do professor. Entendemos que essa é uma visão fenotípica, porque é apenas a aparência, é o que é perceptível e não é a sua essência.

Nessa investigação, buscamos compreender a origem da função de coordenador e seus entrelaçamentos com as significações das professoras. É necessário que o pesquisador conheça a origem do fenômeno.

O terceiro princípio é o problema do comportamento fossilizado. Esse comportamento é devido aos processos superiores já terem passado por “estágios bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (VIGOTSKI, 1991, 45).

A análise psicológica nesse estágio torna-se mais difícil, mas não quer dizer que não seja possível, já que o sujeito encontra-se num estágio em que seu comportamento é automatizado. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 67), as manifestações do comportamento fossilizado “são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados”. Esse princípio deixa claro que para romper com esse comportamento naturalizado, o pesquisador deve buscar a sua origem, sua história, ou seja, o seu processo de transformação (historicidade).

Na nossa pesquisa, esse princípio serviu para ficarmos atentos às manifestações de comportamentos automatizados e, a partir da observação e identificação destes, tecermos nossas análises e interpretações. É oportuno esclarecer que para desvelar esses comportamentos, recorreremos, com mais ênfase, as categorias mediação e historicidade, sem deixar de considerar as demais.

Esses princípios formam a base do método, conseqüentemente, a base da nossa pesquisa. Portanto, a pesquisa realizada foi alicerçada no processo dialético, no qual consideramos o entrelaçamento entre as mediações sociais, culturais e históricas que constituem as significações de professoras acerca da atuação das coordenadoras escolares.

3.2 Etapas da pesquisa

No processo investigativo, o estado do conhecimento é primordial, permite revelar a relevância e originalidade desse processo. Desse modo, com o objetivo de levantar produções

sobre o nosso objeto de pesquisa, realizamos o mapeamento de produções sobre as significações de professores acerca da atuação do coordenador pedagógico na escola.

O estado do conhecimento ou estado da arte, corresponde a um conjunto de investigações de cunho bibliográfico, tendo em comum o objetivo de mapear, analisar e discutir sobre produções científicas nos mais diversificados campos do conhecimento. Para isso, é necessário a realização de uma metodologia invariante e descritiva sobre a produção que se busca investigar (FERREIRA, 2002). Essa busca tem sido realizada em plataformas ou em produções como: teses, dissertações, artigos e outras.

Nessa perspectiva, partimos em busca de trabalhos que se relacionassem com nossa pesquisa, para conhecer o que já vem sendo discutido, como também analisar o foco de cada pesquisa sobre os pontos comuns e o distanciamento de cada uma delas. Para a realização dessa busca utilizamos algumas ferramentas tecnológicas, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que integra os sistemas de informação de teses e dissertações informadas pelas instituições de ensino e de pesquisa do Brasil, para buscar dissertações e teses e os repositórios de três universidades do Nordeste. Nessa biblioteca virtual consta uma larga produção científica nacional e internacional e é reconhecida por parte da comunidade acadêmica.

Para o acesso a trabalhos que abordassem, especificamente, o tema do nosso estudo, fizemos um recorte temporal 2014-2018 e utilizamos os descritores “coordenador pedagógico, supervisor pedagógico e Psicologia Sócio-Histórica”, outro critério foi filtrar as produções na área de concentração na Educação. Para filtrarmos a busca, definimos os critérios de exclusão e inclusão que aproximassem de estudos, que convergiam ao nosso objeto. Desse modo, os critérios de inclusão e de exclusão de estudos que discutissem sobre a atuação do coordenador pedagógico, descartamos estudos que não realizavam discussões na área da educação e que não fossem alicerçados na Psicologia Sócio-Histórica. Quando utilizamos os referidos descritores, encontramos 103.191 trabalhos entre dissertações e teses e a partir dos critérios de busca selecionamos somente (1) uma dissertação da Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP.

Após a busca na BDTD, continuamos a pesquisa com o mesmo recorte temporal (2014-2018). Assim, procedemos o levantamento bibliográfico em dissertações de mestrado e teses de doutorado, Teses e Dissertações nos repositórios de teses e dissertações das próprias universidades. Em seguida, delimitamos a busca em três repositórios das: Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A escolha por essas três universidades se deu porque elas fazem

parte do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/⁵Capes (Edital, 2013), do qual fazemos parte.

Iniciamos as nossas buscas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, encontramos 57 dissertações e 12 teses, apenas duas dissertações com o descritor Coordenador Pedagógico e uma tese com coordenador pedagógico, abordando a Psicologia Sócio- Histórica como metodologia de pesquisa. Podemos observar que ambas se aproximam do nosso objeto de estudo.

Quanto às buscas nos repositórios da UFAL, encontramos 232 dissertações, com os descritores definidos; filtramos, considerando os já referidos critérios, ficaram no total de 99 dissertações e 39 teses na área da Educação, apenas uma tese relacionada ao nosso objeto de estudo.

Em seguida, retornamos as buscas no *site* oficial da UERN, na página de Pós-graduação em Educação - POSEDUC. Encontramos 103, que falavam sobre o coordenador pedagógico. Ao fazermos a filtragem, identificamos apenas uma dessas dissertações que se aproximava do nosso estudo sobre o coordenador pedagógico. Já em relação à Sócio-Histórica, identificamos 17 dissertações em que o trabalho foi norteado pela Psicologia Sócio-Histórica.

Mediante as buscas realizadas nessas universidades, UFAL, UFPI e UERN, elencamos alguns aspectos que consideramos relevantes, a partir dos quais serão realizadas as análises, identificando convergências e distanciamentos com a nossa pesquisa. As produções selecionadas pela nossa busca são apresentadas em um único Quadro, destacando a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria de trabalho e, em seguida, a análise dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas

INSTITUIÇÃO	TITULO/DATA DA PUBLICAÇÃO	CATEGORIA
PUC	Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente (SANTOS, A. B; 2017)	DISSERTAÇÃO
UFPI	Ser o ‘faz-tudo’ na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico (TEIXEIRA, C. S. M.; 2014)	TESE

⁵ O PROCAD é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, realizado interinstitucionalmente por programas de pós-graduação. No nosso caso, são quatro universidades envolvidas. Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

UFPI	A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral: desafios da educação integral e integrada (COSTA, A. F. M; 2015)	DISSERTAÇÃO
UFPI	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar (BARROS, M. D. M. R. N; 2017)	DISSERTAÇÃO
UFAL	As ações do coordenador pedagógico no instituto federal de alagoas: formação continuada (OLIVEIRA, A. R. A; 2018)	DISSERTAÇÃO
UERN	Narrativas (auto) biográficas: interfaces da função do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN (GURGEL, T. F.; 2017)	DISSERTAÇÃO
UERN	Autoridade pedagógica: um olhar à luz da psicologia Sócio-Histórica (GONZAGA, B. J. C.; 2018)	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Pautados nos critérios acima citados, selecionamos 5 (cinco) trabalhos que abordam assuntos sobre coordenador pedagógico e 2 (dois) trabalhos à luz da Psicologia Sócio-Histórica, os quais foram selecionados para análise, devido à relevância para nosso estudo e por se relacionarem com as nossas palavras-chave.

A dissertação de Santos (2017) *Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente*, teve como objetivo investigar os sentidos e significados atribuídos pelo coordenador pedagógico/supervisor educacional ao seu papel na formação profissional inicial do docente que atua na educação profissional técnica de nível médio. A coleta foi realizada por meio de questionários enviados a todos os supervisores que atuam na instituição, alcançando o retorno de 16 deles, além de uma entrevista de profundidade, feita junto a um dos participantes, mediante critérios de tempo e experiência. O método utilizado decorre da Psicologia Sócio-Histórica e tem como base o Materialismo Histórico e Dialético. Teve como procedimento de análise os “núcleos de significação”, com base em Aguiar e Ozella (2006).

O estudo aponta que, apesar de reconhecerem seu papel como formadores em serviço, os supervisores têm dificuldades para realizar sua tarefa devido a outras atribuições de caráter administrativo e burocrático. Nesse sentido, pode-se aventar a hipótese de que convivem, em seu dia a dia, com sentimentos contraditórios: o gosto e a frustração no trabalho que realizam. Isso foi relevante para o nosso trabalho, porque trouxe a discussão das dificuldades de os

supervisores realizarem suas tarefas em ocorrência das atribuições de caráter burocrático e administrativo que nos aproximou das significações das professoras colaboradoras analisadas na nossa pesquisa em relação à atuação do coordenador.

A tese de Teixeira (2014), intitulada *Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*, tem como objetivos compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo, bem como analisar as determinações objetivas e subjetivas que medeiam a produção de significações sobre o trabalho realizado na escola. Encontramos duas Palavras-chave: Coordenação pedagógica e Psicologia Sócio-Histórica.

Diante da análise, podemos observar que esse trabalho é significativo, pois nos proporcionou um leque de informações sobre a função do coordenador pedagógico e em especial o aspecto psicológico, o que ensejou uma contribuição importante para as discussões que vamos abordar no nosso trabalho, já que o objeto da nossa pesquisa requer as significações dos professores em relação à atuação do coordenador pedagógico.

A Dissertação de Costa (2015), intitulada *A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral: desafios da educação integral e integrada*, é um estudo que analisa a prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral na cidade de Teresina. O objetivo foi analisar a prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral diante dos desafios da educação integral e integrada.

Podemos dizer que é relevante para o nosso objeto de estudo porque ao longo do trabalho a autora discute o curso de Pedagogia e o processo de construção do coordenador pedagógico; os caminhos e perspectivas da formação do pedagogo; as perspectivas e desafios no contexto pós LDB/1996; as ações desenvolvidas pelo coordenador no contexto escolar e o coordenador pedagógico frente às inovações curriculares.

A dissertação de Barros (2017) é intitulada *Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar*. O objetivo da autora nesse trabalho foi de analisar as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar, partindo do pressuposto de que o coordenador pedagógico tem o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

A relevância encontrada na pesquisa foi de conhecer a história do coordenador pedagógico e situar seu papel na atualidade, como também verificar e, ao mesmo tempo, indagar como esse profissional compreende sua prática, as ações e atividades que desenvolvem

para auxiliar, pedagogicamente, os professores. Nos descritores, encontramos Coordenador Pedagógico.

A dissertação de Oliveira (2018) é intitulada *As ações do coordenador pedagógico no instituto federal de Alagoas: formação continuada*. O objetivo desse estudo foi de investigar a função do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL. Assim, foi preciso analisar quais concepções o coordenador pedagógico tem a respeito do seu trabalho, identificar e interpretar o que os docentes dizem a respeito do seu trabalho e apontar o que o gestor informa e pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada. Percebemos que esse trabalho é relevante para nosso estudo, pois nos proporcionou maior conhecimento a respeito da função do coordenador pedagógico na formação continuada.

A dissertação de Gurgel (2017) é intitulada *As narrativas (auto)biográficas, o papel da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN*. Essa pesquisa tem como objetivo entender, historicamente, com o auxílio das narrativas (auto)biográficas, o papel da coordenação pedagógica no Município de Caraúbas/RN.

No seu trabalho, a autora fala sobre a construção pedagógica, enfatiza que nesse processo se entrecruzam o saber-fazer e o saber ser, necessários à (re)construção dos sujeitos no âmbito da coordenação pedagógica. Ela entende que a ação do coordenador pedagógico é bastante relevante no sentido de contribuir diretamente na prática dos educadores, buscando orientá-los na construção de ações efetivas no seu dia a dia. Nos Descritores, encontramos Coordenador pedagógico. Esse trabalho é relevante por trazer reflexões em torno das vivências de atuação do coordenador pedagógico.

Gonzaga (2018) produziu a dissertação *Autoridade pedagógica: um olhar à luz da Psicologia Sócio-Histórica*, norteada pela Psicologia Sócio-Histórica, partindo de uma visão de homem ativo, histórico e social. Essa pesquisa é bastante significativa para o nosso trabalho, pois apresenta um olhar específico referente à Psicologia Sócio-Histórica, usando a entrevista reflexiva para a análise de suas pesquisas, nos situando e nos aproximando mais desse processo metodológico, além de nos proporcionar um contato maior com a proposta dos núcleos de significação da Psicologia Sócio-Histórica.

3.3 Caracterização das professoras colaboradoras

Neste momento apresentamos as professoras colaboradoras, nomeadas com nomes fictícios para preservar o anonimato. Recorremos a algumas falas retiradas da entrevista para pontuar algumas das suas afetações relacionadas a suas vivências. A escolha das três

professoras colaboradoras deu-se considerando os critérios: atuarem na área de educação em escolas públicas da cidade de Mossoró-RN, a adesão voluntária e disponibilidade para participar da pesquisa.

O acesso às professoras se deu por meio de contato pessoal e convite para participarem da pesquisa. As entrevistas foram elaboradas com base nas afirmações dos autores estudados durante o percurso da pesquisa e foram realizadas no segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020.

Durante esses semestres realizamos um total de (06) seis entrevistas e de acordo com as conveniências e especificidades de cada professora colaboradora. Assim, escolhemos como locais: UERN, nas residências, da professora colaboradora e da pesquisadora. As entrevistas tiveram duração média de 50min a 60min.

Neste momento, apresentamos as professoras colaboradoras da pesquisa as quais designamos: Fortaleza, Emoção e Gratidão. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora a partir do perfil demonstrado durante as entrevistas como base nos aspectos subjetivos de cada uma que se revelaram marcantes em seus relatos.

Fortaleza foi o nome fictício escolhido pelo fato da professora colaboradora referir-se com muita veemência sobre a atuação da coordenadora pedagógico na escola, desvelando como uma atuação mais voltada às demandas burocráticas. Fortaleza cursou Pedagogia na UERN e concluiu no ano de 2010. Desde já iniciou sua carreira profissional docente, numa escola da rede privada na cidade de Mossoró, onde lecionou durante quatro anos no 4º ano das séries iniciais em dois horários. Fortaleza foi aprovada no concurso da rede Municipal e assumiu a vaga como professora do 2º ano das séries iniciais de uma escola da rede Municipal, onde atua há nove anos.

Realizamos a primeira entrevista com Fortaleza em julho de 2019, na UERN, às treze horas e trinta minutos e foi gravada com a sua permissão. Iniciamos a nossa entrevista com a apresentação do entrevistador e nesse momento também adquirimos os dados do participante, como o seu histórico de atividade profissional, tempo no magistério, série que atua ou se atuou em outros seguimentos, além da que está atualmente. Em seguida, ouvimos o áudio com bastante atenção, cada fala e, conseqüentemente, lembrando cada gesto, cada momento vivenciado. Ao iniciarmos a transcrição, percebemos que não houve nenhuma dificuldade em fazê-la, pois o áudio estava muito claro, sem nenhum ruído, talvez devido ao local no qual realizamos a entrevista. Nesse sentido, a entrevista reflexiva se deu a partir do roteiro organizado em consonância com o objetivo da pesquisa. (APÊNDICE 1).

A nossa segunda professora colaboradora a ser entrevistada foi Gratidão. Esse nome fictício foi escolhido por que essa professora, em suas falas, sempre se reportava de maneira grata à educação por ter tido o privilégio de participar na construção de indivíduos, vejamos um trecho de sua fala: *“porque não há nada mais gratificante que você colaborar com o fazer da construção pessoal do ser humano. O professor tem essa missão, é uma missão árdua mais bastante gratificante”*. (GRATIDÃO 2020).

A professora Gratidão iniciou a ter vontade de ser professora desde criança, quando sua avó, que era uma pessoa analfabeta, repetia sempre essa frase: *“quem não sabe ler é um cego no mundo”*. E quando Gratidão e seus irmãos foram alfabetizados, passaram a alfabetizá-la. E hoje a professora Gratidão revela ser muito grata pelo fato de ter alfabetizado sua avó, acredita que isso é a construção do sujeito

Gratidão é pedagoga, trabalha como especialista no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na rede estadual de Ensino em uma escola polo⁶ que atende a seis escolas que fazem parte da área territorial da escola na qual trabalha. Atuou numa sala de aula no ensino regular, há 15 anos e após está há 14 anos trabalhando na área de educação especial, na inclusão. Ela diz que: *“não deixo de ser professora né?”*.

Gratidão diz que ser professora é um *“trabalho prazeroso, árduo sim, porque todos nós enfrentamos barreiras, mas, que é um trabalho que é construído com parcerias, juntamente com a equipe escolar, e que a escola tem que andar de mãos dadas e juntas para a construção desse ser que é o nosso aluno”*. A professora Gratidão só teve experiência na rede estadual de ensino.

A entrevista foi realizada em janeiro de 2020, com a Professora Gratidão na residência da pesquisadora; foi um momento descontraído, regado a um café da manhã, ouvindo um som ambiente, conversando sobre o nosso dia a dia e sobre nossas atividades. Iniciamos a entrevista, precisamente às oito horas da manhã e que durou aproximadamente cinquenta minutos; foi gravada por autorização da professora, conduzida com muita tranquilidade. A entrevistada sempre demonstrando está muito à vontade para falar.

A nossa terceira entrevistada foi a Professora Emoção. Seu nome fictício foi devido as suas falas estarem sempre emocionadas, quando se referia à atuação do coordenador pedagógico, por ter vivenciado uma experiência como supervisora. A entrevista foi realizada

⁶⁶ Escola Polo de educação é o local devidamente credenciado pelo MEC para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas voltadas para alunos com deficiências nas redes estaduais e municipais de Ensino. É uma escola onde funciona uma Sala de Recursos Multifuncional SEM, que atende aos alunos com deficiência de uma determinada comunidade escolar.

na residência de Emoção, no mês de janeiro de 2020. Iniciamos às quinze horas e quarenta minutos. Orientamos que iria ser feito a entrevista com uma gravação.

A professora Emoção ao ouvir a palavra “gravação” demonstrou certo desconforto. Percebemos a situação, pois Emoção demonstrava transparência até nas expressões gestuais. Dessa forma, aos poucos fomos conversando, explicando como seria a entrevista, o procedimento, se caso tivéssemos a permissão de fazermos uso da gravação, deixando claro e assegurando o direito do anonimato e do acesso às gravações, de fazer pergunta e até mesmo sem se referir à entrevista; com esses esclarecimentos a professora foi bastante solícita em nos permitir o uso da gravação.

Nesse sentido, conversamos um pouco de outros assuntos e aí, senti que a professora já estava à vontade para iniciarmos a nossa pesquisa. Durante a entrevista podemos dizer que houve certa dificuldade para concluirmos, pois havia bastante barulho de automóveis e motocicletas, mas mesmo assim a professora Emoção estava bastante tranquila em suas respostas e aquela insegurança ou desconforto já não existia.

Ao transcrever a fala da professora sentimos um pouco de dificuldade pelo motivo de haver muito barulho como já havia falado, pois houve momentos em que necessitava de ouvirmos o áudio duas vezes ou mais para que pudéssemos ouvir com precisão, mas enfim conseguimos transcrevê-la.

Em sua fala a professora Emoção, relatou *“desde criança já pensava em ser professora, inclusive brincava como professora reunindo suas irmãs e amiguinhas, na qual a mesma era sempre a professora”*. Com o passar do tempo, mais precisamente no Ensino Médio, surgiram outros desejos de formação. Fala que talvez esse desinteresse em não ser mais professora, talvez fosse pela desvalorização da própria educação da escola pública. Despertou em Emoção o desejo de ser psicóloga, só que na UERN não tinha o curso de Psicologia. Então, como tinha o desejo de estudar na UERN e não podia pagar uma faculdade privada, seu tio aconselhou a fazer o curso de Pedagogia. *“Gostei muito do curso, acho assim um curso apaixonante, riquíssimo em conhecimento”*; terminou o curso de Pedagogia e fez concurso para o município de Mossoró-RN. Hoje Emoção atua como professora há dois anos: *“gostando muito de atuar, mas a gente sabe que existem as dificuldades que não são poucas, mas também não perco a esperança, porque a gente sabe que há pouco investimento do governo e há pouca participação dos pais”*.

Durante a entrevista, a professora Emoção lembrou que fez um concurso para a rede Estadual do Rio Grande do Norte para Suporte Pedagógico e que por ordem judicial foi convocada. Assim, atuou como suporte pedagógico durante sete meses, mas por não estar dentro das vagas foi exonerada. Afirma com muita veemência que essa experiência muito

contribuiu para a sua atuação hoje como professora e para realmente compreender o que é o papel do coordenador pedagógico dentro de uma escola.

Para apreender as significações de Fortaleza, Gratidão e Emoção acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas observamos as mediações que as constituem, histórica, cultural e socialmente, pois a subjetividade, embora seja particular, é construída socialmente nas relações com o outro e com o mundo, constituindo assim a totalidade do fenômeno estudado.

3.4 O procedimento de produção, análise e interpretação das informações produzidas

3.4.1 A entrevista reflexiva

A entrevista utilizada na pesquisa foi a reflexiva, uma ferramenta que considera o encontro interpessoal e subjetivo dos protagonistas, que poderá vir a constituir um momento de novos conhecimentos em virtude da representatividade da fala e na busca da horizontalidade nas relações de poder que se descreveu a proposta da entrevista. É nessa perspectiva que a entrevista é denominada de reflexiva, por levar em consideração os significados adquiridos durante o ato comunicativo. A entrevista é denominada de reflexiva porque o entrevistado, ao ser confrontado com sua fala na fala do entrevistador, pode sentir a necessidade de retornar à questão discutida e fazer uma nova articulação do que foi dito, surgindo assim novas narrativas, se caracterizando como outro momento reflexivo, com questões esclarecedoras e de aprofundamento.

Para Lakatos (1993 p.195), na entrevista reflexiva pode ser incluídos conteúdos a serem investigados como: fatos e opiniões para tais fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais e passadas, motivos conscientes e opiniões. Para esse autor, a entrevista é considerada convencionalmente como um encontro de duas pessoas, no qual uma tem o objetivo de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação profissional, proporcionando ao entrevistador a informação necessária.

As informações adquiridas pelo entrevistado durante a entrevista reflexiva são de natureza objetiva e subjetiva; a de natureza objetiva são os fatos reais, e a de natureza subjetiva são valores, atitudes e opiniões que só podem ser obtidos através da contribuição dos sujeitos sociais envolvidos.

O entrevistador nessa perspectiva tem a intenção de ir além da busca de informações, pretende então criar uma situação de confiança e credibilidade para que o entrevistado possa colaborar através de dados relevantes para o trabalho proposto. Esse tipo de entrevista é

marcado pelo diálogo em que o pesquisador aceita com respeito e atenção a fala do entrevistado, enfatizando a contribuição de tal postura para minimizar as relações de poder e a hierarquia que pode vir a existir entre entrevistador e entrevistado, na ocasião da entrevista. Para Szymanski (2011), o pesquisador busca estabelecer uma relação horizontalizada.

A partir do momento em que o entrevistado concorda em participar da pesquisa, ele já demonstra a sua intencionalidade, até mesmo de ser ouvido e ser verdadeiro no que fala, denotando o caráter ativo de sua participação. Há ocasiões em que o entrevistado oculta algumas informações por entender que supostamente ele venha ameaçar a si, ou ao entrevistador e até mesmo desqualificar o trabalho do próprio entrevistador. Para Szymanski (2011 p.14), a entrevista é um momento de organização e de construção de uma fala de um interlocutor, que se caracteriza pelo caráter da experiência e reafirma a situação de interação e geradora de discurso particular.

Esse modelo de entrevista reflexiva oportuniza a organização de ideias por parte dos sujeitos envolvidos; o entrevistado passa a estruturar seus pensamentos e sentimentos num discurso bem elaborado para o entrevistador, apresentando suas significações como meio de um processo reflexivo sobre suas particularidades.

O primeiro contato se configura como o momento em que o entrevistador se apresentará ao entrevistado, dando informações de si mesmo e da pesquisa, como a instituição a qual pertence, o tema de sua pesquisa, os objetivos, além de deixar aberta a possibilidade de ele fazer outras perguntas, especialmente quanto à pesquisa. Nesse momento, deve ser solicitada a autorização para gravar a entrevista, garantindo ao entrevistado seu direito ao anonimato, acesso às gravações, transcrições e análises. A partir do momento em que o entrevistado aceita o convite para contribuir com a pesquisa, o pesquisador, já mostra o tema e o objetivo da investigação.

Todas as transcrições foram enviadas por e-mail para as professoras colaboradoras, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, cientes de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e a publicação de dados e informações referentes às entrevistas se dariam apenas mediante autorização.

Concluída essa etapa, seguimos para a próxima etapa, a construção dos núcleos de significação, momento em que começamos a realizar as análises e interpretações das informações produzidas.

3.4.2 Procedimento de análise e interpretação das informações: núcleos de significação

Apreender as significações constituídas pelas professoras Fortaleza, Gratidão e Emoção, acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas, foi uma tarefa complexa, por ser movimento em que buscamos a totalidade das professoras constituídas pelas suas atividades, ou seja, buscamos apreender, os acontecimentos, mudanças e mediações, por meio da entrevista reflexiva e os núcleos de significação.

A proposta dos núcleos de significação teve como objetivo analisar e interpretar as informações produzidas, em conformidade com o referencial teórico-metodológico adotado. Assim, a análise e interpretação das informações produzidas é concretizada por meio dos núcleos de significação, que conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 308), esses núcleos “expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. A proposta metodológica está pautada na tríade dialética (tese-antítese-síntese), subsecutiva, tem o potencial de nos ajudarmos a superar o empírico e chegarmos ao concreto real. Como escreve Vigotski (2008), é preciso conhecer o outro lado da lua, isto é, revelar o não dito, as zonas de sentido. Todos esses procedimentos serão descritos, a seguir, explicitando o processo de sua realização.

A construção dos núcleos de significação foi realizada por etapas, sendo: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Para Aguiar, Soares e Machado (2015) esse procedimento metodológico não pode ser entendido como uma sequência linear, estática, tendo em vista ser um processo dialético

Esse procedimento é marcado pela apreensão das significações no processo de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

3.4.2.1 Levantamento dos pré-indicadores

As várias leituras recorrentes permitem a familiarização e a apropriação dos conteúdos temáticos presentes no conjunto dos dados. Essa familiarização com o conteúdo dos dados permite selecionar os pré-indicadores, isto é, "trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os pré-indicadores selecionados revelam conteúdos temáticos, bem como a frequência desses temas, seja por repetição ou reiteração, pela importância enfatizada na fala dos sujeitos, seja pela carga emocional que evidenciam, pela ambivalência ou contradições ou, ainda, pelas insinuações não concretizadas.

Para o procedimento de análise e interpretação foram feitas sucessivas leituras das produções e, a partir dessa leitura flutuante, fomos para o processo do levantamento dos pré-indicadores, que é o primeiro passo do processo da análise das produções, chamada de tese. Diante de cada conteúdo das entrevistas individuais, fazíamos a análise individual, e a cada produção analisada, procurávamos fazer uma observação mais minuciosa para identificarmos os trechos das falas dos sujeitos que fossem mais carregadas de significado, ou seja, as que fossem ditas com mais veemência e assim pudessem revelar indícios em relação à forma de pensar, sentir e agir de cada sujeito da pesquisa em relação ao trabalho do coordenador pedagógico. Para cada entrevista fazíamos um quadro, no qual era colocado toda a entrevista, selecionávamos as palavras mais fortes e colocávamos em negrito e em itálico para que ficassem evidenciado os pré-indicadores. Vale salientar que em seguida juntaram-se todos os pré-indicadores num só quadro, para facilitar a próxima etapa, a sistematização dos indicadores. E chegamos ao total de oitenta e seis (86) pré-indicadores.

O quadro a seguir ilustra todo o processo; o quadro completo consta no apêndice 2.

Quadro 2 - Ilustração sobre os pré-indicadores

PRÉ – INDICADORES
(Fortaleza) [...] e não dá esse suporte pedagógico e dá! no sentido de que? de cobrar! de cobrar avaliação, para entregar no prazo e saber como estar o rendimento da turma.
(Fortaleza) [...] o coordenador eu vejo mais uma pessoa que resolve mais a questão burocrática da escola.
(Emoção) [...] Há uma exigência muito grande de documentos para entregar.
(Fortaleza) [...] então o coordenador fica meio que sobrecarregado com essa parte e se esquia um pouco desse lado pedagógico.
(Fortaleza) [...] porque tem outras demandas, como por exemplo, de preencher documentos.
(Fortaleza) [...] eu não vejo o coordenador como um fiscalizador, eu vejo que ele poderia melhorar a questão do apoio pedagógico para os professores, até porque ele deveria ser o “educador do educador” e deixar mais de lado a questão burocrática.

(Fortaleza) [...] o coordenador pedagógico acaba que ele não tem tempo para dar esse suporte pedagógico.

(Fortaleza) [...] devido às várias demandas talvez ela não possa está fazendo esse acompanhamento, fazendo as anotações, até para projetar estudos para o professor na questão da formação continuada.

(Fortaleza) [...] devido a várias demandas talvez o coordenador não tenha tanto tempo para estar em sala de aula.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

3.4.2.2 Sistematização dos indicadores

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), a etapa dos indicadores tem o objetivo de “alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito”. A sistematização dos indicadores é o segundo procedimento do movimento analítico, que é o momento em que se faz a articulação dos pré-indicadores em indicadores e que se nomeia o indicador baseado nas falas dos sujeitos. Esse movimento não se deslocou da seleção dos pré-indicadores, ou seja do primeiro movimento analítico, pois a partir do momento em que selecionamos as falas das professoras, estávamos fazendo anotações que declarava o conteúdo temático, no qual considerávamos os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição nas falas dos sujeitos. Nesse processo, encontramos nove (9) indicadores.

Para que fosse realizado esse movimento, pintávamos cada indicador com uma cor diferenciada e íamos trazendo cada fala para o indicador que estava aparentemente explícito. Durante o processo, houve uma situação também inusitada, foi o momento em que percebemos que um indicador tinha a fala apenas de duas colaboradoras da pesquisa, já que são três colaboradoras. É aí onde percebemos que a nossa pesquisa não é linear, existe sempre um movimento dialético em todas as etapas do processo de análise. E cada etapa tem uma interligação com a outra, não é descolada uma da outra, e que a todo momento precisávamos está revendo aquela que já foi vencida.

No decorrer desse processo de sistematização dos indicadores, como já estávamos com todas as falas em seus respectivos indicadores, todos pintados, ao ler e reler novamente, observou-se que tínhamos que passar por outros movimentos, pois foi percebido em três indicadores que necessitava de ser desmembrados.

Quadro 3 - Ilustração sobre a sistematização dos indicadores

PRÉ- INDICADORES	INDICADORES
<i>(Fortaleza) [...] então o coordenador fica meio que sobrecarregado com essa parte e se esquiva um pouco desse lado pedagógico</i>	INDICADOR- 1 VÁRIAS DEMANDAS BUROCRÁTICAS SOBRECARREGA O COORDENADOR PEDAGÓGICO
<i>(Emoção) [...] ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz e pesquisas para o professor.</i>	INDICADOR-2 AJUDA OS PROFESSORES NAS ATIVIDADES DIÁRIAS
<i>(Gratidão) [...] É um trabalho parceiro.</i>	INDICADOR- 3 RELAÇÃO DE PARCERIA AINDA PODE MELHORAR

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

3.4.2.3 Organização dos núcleos de significação

A terceira etapa foi a organização dos núcleos de significação (a síntese das informações). Ou seja, é por meio dos núcleos de significação que é possível ser feita a organização do discurso do sujeito para a identificação dos sentidos atribuídos em relação ao objeto da pesquisa. Como afirma Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 70):

[...] é o momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015), “a apreensão das zonas de sentido só é possível por meio de um trabalho construtivo-interpretativo” (p. 71). Por isso, a importância das etapas para a apreensão e compreensão dos sentidos atribuídos pelo sujeito, como mostra o quadro a seguir.

Esse é o momento de interpretar as falas das colaboradoras, de apreender as significações das professoras sobre o trabalho do coordenador. Mais uma vez passamos por várias leituras, se faz necessário ir novamente aos pré-indicadores, na sistematização dos indicadores, para a interpretação das falas das colaboradoras. E a dialeticidade é feita a cada momento nesse processo e é percebido que nada é linear, é um processo de idas e vindas para se chegar à apreensão dos sentidos e significados dos professores analisados sobre a atuação do coordenador pedagógico.

Chegamos aos núcleos de significação, onde foram formados três núcleos.. Esse é o momento de interpretar as falas das colaboradoras, de apreender as significações das professoras sobre o trabalho do coordenador. Mais uma vez passamos por várias leituras, se fez necessário ir novamente aos pré-indicadores, na sistematização dos indicadores, para a interpretação das falas das colaboradoras. E a dialeticidade é feita a cada momento nesse processo e é percebido que nada é linear, é um processo de idas e vindas para se chegar à apreensão dos sentidos e significados das professoras analisadas sobre a atuação de coordenadoras pedagógicas.

Quadro 4 - Ilustração sobre os núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
VÁRIAS DEMANDAS BUROCRÁTICAS SOBRECARRREGAM O COORDENADOR PEDAGÓGICO; AJUDA AOS PROFESSORES NAS ATIVIDADES DIÁRIAS PARTICIPAÇÃO NAS EXTRARREGÊNCIAS, AUSÊNCIA NOS PLANEJAMENTOS	DEMANDAS BUROCRÁTICAS NA ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
RELAÇÃO DE PARCERIA; MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA; TRABALHO MULTIDISCIPLINAR;	RELAÇÕES CONSTITUTIVAS NA ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
TRABALHO DE EXTREMA IMPORTÂNCIA A FUNÇÃO DO COORDENADOR É MAL COMPREENDIDA; AINDA EXISTE O MITO DO COORDENADOR COMO FISCALIZADOR	CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

O movimento de ir e vir no caminhar da pesquisa até aqui tem contribuído para a nossa formação humana e pessoal, houve momentos de muita perseverança. Na seção que segue consta o movimento de interpretação desses núcleos.

SEÇÃO 4: DESVENLANDO SIGNIFICAÇÕES, REVEVANDO ZONAS DE SENTIDOS

Apreendemos o que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentido da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Esta seção compreende o movimento do processo interpretativo dos núcleos de significação. Destacamos as falas das professoras, consideradas com significados, pois, em consonância com a base teórica e metodológica da nossa pesquisa a fala constituiu o pensamento verbalizado das professoras, enriquecido dos sentidos e significados constituídos nas mediações que constituem a realidade social. Para isso, durante todo o processo de sistematização dos núcleos de significação nos pautamos em categorias teóricas e analíticas da Sócio-Histórica e do materialismo histórico dialético. Esse processo nos possibilitou apreensões dos sentidos e significados das professoras perpassando do empírico por meio dos procedimentos de análise.

Esse movimento nos proporcionou uma análise mais profunda, por analisarmos não somente a fala das professoras e sim tudo que o cerca, como as condições psicológicas, sociais, culturais e históricas. Diante disso, no movimento dialético do ir e vir, fazer e refazer de todo o processo realizado, chegamos ao quantitativo de oitenta e seis (86) pré-indicadores; nove (9) indicadores, que foram sistematizados em três (3) núcleos de significação: **Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas, Relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas e Contradições históricas e culturais da função do coordenador.**

Na análise intra-núcleo dos três núcleos de significação, na qual avançamos para a articulação dos inter-núcleos, buscamos compreender as mediações constitutivas das significações que envolvem o modo de pensar, agir, sentir e fazer de cada professora por intermédio das falas com significações.

Para efeito didático sintetizamos cada núcleo de significação em quadros, nos quais constam os indicadores que os constituem. Após cada quadro faremos as interpretações, articulando as análises de forma não linear, contemplando as ligações entre os indicadores, como também entre os núcleos. Para ilustrar, trazemos, ao iniciar cada interpretação dos núcleos, uma epígrafe selecionada das falas das professoras, que evidenciam as significações apreendidas que se mostraram similares nas análises interpretativas.

4.1 Núcleo de significação 1- demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas

O coordenador fica meio que sobrecarregado com essa parte burocrática e se esquia um pouco desse lado pedagógico (FORTALEZA).

Este núcleo de significação versa sobre as demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas. Tomamos por base os procedimentos de análises os critérios de complementaridade, similaridade e contraposição de acordo com a proposta de Aguiar e Ozela (2006; 2013).

Para nos situarmos nessa contextualização das colaboradoras, trazemos categorias que rompem com o interno, externo, objetivo, subjetivo, sentido e significado, ou seja, nos afasta dessas visões dicotômicas e naturalizantes, nos possibilitando analisar as determinações do processo dialético em um movimento não linear, casual e imediato, procurando assim apreender as mediações constitutivas das significações dessas professoras, rompendo com paradigmas socialmente constituídos sobre a função/atuação do coordenador pedagógico. Essas mediações constitutivas reveladas na epígrafe acima por meio da fala de Fortaleza, ressaltam o trabalho do coordenador pedagógico, compreendendo que as atividades desse profissional são burocráticas e que isso o sobrecarrega, causando até mesmo certa distância do trabalho pedagógico.

Quadro 5- Núcleo de Significação 1

INDICADOR	NÚCLEO
Várias demandas burocráticas sobrecarregam o coordenador pedagógico	DEMANDAS BUROCRATICAS NA ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
Ajuda os professores nas atividades diárias	
Participação nas extrarregências, ausência nos planejamentos	

Fonte: produzido pela pesquisadora

O núcleo de significação 1 intitulado **Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas** foi constituído por três indicadores, como exposto no quadro acima. Para isso, foi necessário a aglutinação de trinta e seis (36) pré-indicadores. Essa organização consta no apêndice 2.

O indicador: **várias demandas burocráticas sobrecarrega as coordenadoras pedagógicas**, nos revelou os sentidos e significados das colaboradoras sobre o trabalho das

coordenadoras pedagógicas, mostrando que as atividades burocráticas fazem parte da função do coordenador, porém, se traduz numa sobrecarga.

Vejamos as falas abaixo:

[...] Há uma exigência muito grande de documentos para entregar. (EMOÇÃO, 2020)

[...] Há uma cobrança por parte da direção e da secretaria em cima do coordenador para que ele preencha e para que ele entregue no prazo. [...]há uma dedicação exacerbada do coordenador para com o preenchimento desses documentos, o que deixa de lado esse apoio que a gente precisa ter enquanto professor (FORTALEZA, 2019).

[...] O coordenador está mais próximo, da gestão pelas demandas, mas poderia ficar ao lado dos professores dando esse suporte (FORTALEZA, 2019).

Essas falas expressam várias demandas relativas à atuação do coordenador pedagógico e seu posicionamento mediante a essas demandas, resultando no certo distanciamento no que diz respeito ao “apoio” e “suporte” ao trabalho pedagógico, ou seja, devido às demandas burocráticas existentes no trabalho do coordenador pedagógico, este se aproxima mais da gestão e distancia-se do professor.

Essa realidade explicitada nas falas das professoras apontam as demandas burocráticas do coordenador pedagógico como sendo exigências do próprio sistema escolar e a fragilização do apoio pedagógico aos professores. Para Libâneo (2001, p. 338), a estrutura organizacional “difícilmente escapa de certa burocracia, até porque as escolas públicas integram um sistema educacional”. Nesse sentido, as demandas burocráticas são regras e regulamentos advindos do próprio sistema educacional e como o coordenador pedagógico está envolvido nesse processo hierárquico, se constitui e é constituído nessas atividades, que são social e historicamente estabelecidas pela-realidade do sistema educacional.

Fortaleza ao referir-se novamente às demandas burocráticas do trabalho do coordenador pedagógico como sendo necessárias, enfatiza que esse profissional trabalha com muitas demandas o que pode trazer consequências negativas no seu fazer pedagógico. Vejamos a fala: *[...] devido às várias demandas talvez ela não possa está fazendo esse acompanhamento, fazendo as anotações, até para projetar estudos para o professor na questão da formação continuada. (FORTALEZA).*

Essa fala revela que as várias demandas do coordenador pedagógico pode vir a inviabilizar a realização do trabalho mais voltado ao pedagógico e devido a esse motivo, o coordenador pedagógico pode não ter respaldo para ajudar nas demandas futuras do professor.

Vale ressaltar que, implicitamente, a professora ao referir-se ao acompanhamento, ela está falando do acompanhamento em sala de aula.

Desse modo, a professora Fortaleza explicita que o coordenador pedagógico, ao se encontrar com tantas demandas, pode vir a deixar de fazer esse acompanhamento em sala de aula. Esse acompanhamento pode ser realizado pelo coordenador, por exemplo, ele pode ir à sala, antes combinado com a professora, assistir a aula no intuito não de fiscalizar, mas, de ajudar ao professor em situações de dificuldades encontradas na prática, e de acordo com a aula assistida, pode fazer anotações e fazer o *feedback*. Essa experiência pode se constituir em um dos elementos importantes no trabalho do coordenador, potencializando mediações futuras.

Entretanto, esse tipo de atividade pode se constituir em potências negativas, por exemplo, mesmo a professora relatando a necessidade de um acompanhamento mais próximo, pode existir uma outra vertente nessa situação, ou seja, a não aceitação, por parte de professoras, da presença do coordenador pedagógico na sala de aula, por se sentir invadida em sua privacidade, entendendo essa atividade como uma fiscalização do coordenador pedagógico. Vejamos a fala da professora; “[...]” *eu permito, não posso dizer pelos outros, mas não tem nenhuma resistência [...] porque a gente precisa desse apoio, a gente precisa das contribuições.* (FORTALEZA).

Assim, essas significações das professoras referentes ao trabalho burocrático do coordenador são pertinentes aos sentidos que essas educadoras constituem a atividade que esse profissional exerce no cotidiano escolar, bem como no acompanhamento às exigências do sistema educacional, o que pode resultar em prejuízos no que concerne ao acompanhamento das professoras. De acordo com Barbosa (2011, p. 44),

[...] o sentido é compreendido como uma unidade constitutiva da subjetividade, haja vista estar intrinsecamente vinculado às experiências de vida, ou seja, aos relacionamentos, que justificam a conduta do sujeito perante a sociedade e que motiva a maneira de ser, de pensar e sentir de cada um.

Na totalidade das falas das professoras, evidenciamos contradições que as constituem, ao mesmo tempo em que as professoras são enfáticas a respeito do trabalho do coordenador, como burocrático e mais próximo da gestão, também reforçam que o coordenador pedagógico não deixa de realizar funções pedagógicas como a de ajudar os professores em suas atividades diárias, significações correspondentes ao segundo indicador deste núcleo.

O indicador **Ajuda os professores nas atividades diárias**, foi constituído de pré-indicadores, que expressaram as mediações constitutivas das realizações das atividades diárias

de modo a explicitar a contribuição do coordenador no que diz respeito a sua função pedagógica. Vejamos as falas:

[...] ele é quem coordena que cria, juntamente com os professores, meios, metodologias, e que sugere práticas para a evolução da aprendizagem. (GRATIDÃO).

“[...]” dá sugestões de dinâmicas, de atividades, para poder observar o desenvolvimento dos alunos e como aquele professor está direcionando o ensino aprendizagem. (EMOÇÃO, 2020).

“[...]ele traz pesquisas para o professor, às vezes [...]o professor quer trabalhar o conteúdo com o aluno, às vezes ele não está com aquele trabalho em mãos o supervisor⁷ vai e pesquisa”. (EMOÇÃO, 2020).

Essas falas estão carregadas de significações referentes à atuação pedagógica do coordenador, revelando diversas ações como: sugestões de dinâmicas, de atividades, meios, metodologias e, concomitante a isso, sugere práticas direcionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Outra informação produzida é a ressalva ao trabalho do coordenador pedagógico como protagonista dessas ações, quando dizem que “é ele que cria” e “que traz pesquisa”, ou seja, elas relatam a contribuição do coordenador nas atividades diárias em conjunto com o professor, mas enfatizam o caráter protagonizador dessas atividades.

Inferimos que o trabalho do coordenador pedagógico mesmo sendo entrelaçado com as demandas burocráticas que o sobrecarregam, ele procura fazer o papel de articulador e de formador, sendo ele quem ajuda aos professores nas atividades diárias, preocupando-se sempre em trazer sugestões de atividades que propiciem o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Libâneo (2001, p. 184) aborda que uma das atribuições do coordenador é: “Prestar assistência pedagógica - didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades [...] orientação da aprendizagem e o diagnóstico de dificuldades”.

Neste sentido, consideramos que a atividade do coordenador se constitui em um movimento dialético na relação coordenador e professor em sentidos e significados não só do coordenador, nem somente aos professores, mas conseguinte aos alunos, pois apresenta metodologias diferenciadas aos professores para melhor exercerem a prática educativa, sobre sua mediação.

Condizente a isso, compreendemos os sentidos e significados das professoras na ação pedagógica do coordenador, por meio das falas das professoras, como uma atividade que gera significações a esse profissional e a elas, envolvidas nesse processo de constituição, sendo que

⁷ A palavra supervisor proferida pela professora, refere-se ao Coordenador Pedagógico.

essa atividade surge de uma necessidade a esse apoio pedagógico que as professoras sentem e que modificam: professores, coordenadores e alunos.

Assim, essas atividades desenvolvidas pelo coordenador decorrem das atribuições desse profissional, em que estão voltado ao trabalho pedagógico, onde ele coordena as atividades pedagógicas e fazem juntos um trabalho criativo (professor/coordenador pedagógico), fazendo assim intervenções que podem vir a ajudar na prática do professor, como também pode ajudar a refletir sua prática, como traz Emoção em sua fala: [...] *ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz pesquisas para o professor [...] ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica.* (Emoção)

Nessa fala, a professora ratifica a contribuição do coordenador e ressalta significações constituídas a respeito do processo de reflexão sobre a prática, ou seja, quando ela relata que o coordenador “**ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica**”, indica que além de todas as atividades já mencionadas, o coordenador contribui para a reflexão sobre sua prática. Bruno e Christov (2015, p. 56) compreendem que “a importância dessa reflexão está na oportunidade de os professores avaliarem suas práticas, trocarem experiências com os colegas e aprofundarem conhecimentos relativos aos processos educativos”. Nesse sentido, quando o coordenador pedagógico faz esse trabalho de intervenção e de momentos oportunos para a reflexão da prática do professor, ele está proporcionando a interação entre profissionais e potencializando seus conhecimentos pela troca de experiência.

A dinâmica das relações afetivas entre a atuação do coordenador e a prática das professoras gera significações pertinentes ao desenvolvimento de ambos mediante a realidade a qual pertencem. Essas significações podem ser constituídas também durante a realização das atividades complementares como as extrarregências e as jornadas pedagógicas, como veremos nas falas do indicador a seguir.

O indicador **Participação nas extrarregências, ausência nos planejamentos** foi constituído de pré-indicadores que nos revelam os sentidos e significados das professoras sobre as extrarregências e jornadas pedagógicas e sobre as atividades complementares desenvolvidas sobre a mediação do coordenador pedagógico. As falas das professoras informam que essas atividades são organizadas pela equipe pedagógica, com o cumprimento de horário, mas são informativos considerados até importantes, mas que existe a ausência dos planejamentos nessa atividade.

Assim, a fala da professora Emoção nos revela que as atividades de extrarregência são informativos e que não existe o planejamento. Vejamos as falas:

[...] as extrarregências, são o que? São informativos, tem até momentos importantes, a gente trata de questões até burocráticas mesmo da escola “[...]” só que assim, o planejar mesmo, o planejar as aulas não existe! - (EMOÇÃO, 2020).

[...] as extrarregências e as jornadas pedagógicas sempre são cumpridas com relação [...]” a carga horária é tudo bem, bem certinho mesmo. (EMOÇÃO, 2020).

[...] mais assim o que a gente sente falta é de planejar, aquele momento de a gente planejar, até dividir, compartilhar com os colegas de profissão. (EMOÇÃO, 2020).

A fala de Emoção revela que essas atividades são realizadas pela equipe pedagógica, com cumprimento de horário, mas que são informações de cunho pedagógico e burocrático, consideradas até importantes, mas enfatiza a ausência dos planejamentos, considerando essa atividade de planejar como um momento de dividir e compartilhar com os seus pares, ou seja, “com os colegas de profissão”.

Desse modo, a fala de Emoção revela sentidos e significados em relação a realização dessa atividade, desvelando a insatisfação das atividades de extrarregência e jornadas pedagógicas, pois ressalta com muita veemência a falta dos planejamentos.

Já a fala de Gratidão em relação às atividades de extrarregência, traz outra conotação, diz que: *[...] o coordenador pedagógico sempre participa, sempre é atuante nas extrarregências, sempre traz contribuições* (GRATIDÃO). Gratidão ressalta a significância do coordenador para que as extrarregências aconteçam, realçando as contribuições desse profissional nessas reuniões.

Dessa forma, os sentidos e significados de cada professora são únicos e particulares, expostos implicitamente e explicitamente. A professora Emoção sente a necessidade de uma atividade em que oportunize o planejamento e a troca de experiência com seus colegas de profissão, revelando assim o significado do trabalho do coordenador, já que ele pode ser o protagonista dessa atividade, enquanto que a professora Gratidão, expõe a contribuição do coordenador nas atividades de extrarregências, ou seja, a significação explícita do trabalho do coordenador e, conseqüentemente, das atividades de extrarregência.

Para Gonçalves, (2015, p. 49), “[...] as experiências concretas, de atividades dos homens, implicam necessariamente a produção de ideias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações”. Em consonância com a autora, as significações por cada professora se constituem nessas experiências de atividades, ou seja, do trabalho e das relações sociais, que orientam suas ações, situando sua historicidade e constituindo-as em significações.

Essas significações diversificadas em relação às atividades complementares, como por exemplo, as extrarregências ausentes e presentes no que se refere aos planejamentos como citado por Emoção/ Gratidão, nos revela situações contrárias. Isso é devido as professoras serem

de Redes diferenciadas, Municipal e Estadual. Vale salientar que as professoras não atuam nas mesmas instituições. Por meio das análises foi desvelado que se encontram em situações diferentes como no caso da realização dos planejamentos nas extrarregências, mas, ao mesmo tempo, vivenciam situações semelhantes com a situação política educacional, social e cultural, o que as aproximam e as distanciam em sua totalidade, mas cada uma com sua individualidade.

Em consonância com as diferentes realidades das extrarregências como a não existência dos planejamentos, conforme as falas anteriores de Emoção, vem corroborar a fala a seguir, não só de Emoção, mas com a de Fortaleza também:

[...] fazemos o planejamento, ela olha, cada um planeja, onde e a sua maneira e o tempo que achar disponível. (EMOÇÃO, 2020).

[...]o professor fica livre, se ele quiser entregar os planos pra o coordenador analisar, a dar as contribuições, ele corrige, ele analisa os planos, mas se o professor não quiser não há aquela cobrança pra isso. (FORTALEZA, 2019).

[...]quando eu mostro o planejamento para ela é porque eu gosto das contribuições. (FORTALEZA, 2019).

As falas das professoras, revelam a prevalência das atividades burocráticas e ressaltam a importância dos planejamentos na prática do professor, ou seja, o planejamento é significativo para o profissional de educação. Assim, Libânio (2011, p. 345) nos diz que o planejamento “consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a ser realizadas em razão desses objetivos”. De acordo com o autor, o planejamento são procedimentos que devem existir, porque é a partir dele que se pode tomar decisões nos objetivos propostos, ou seja, o planejamento é o que pode vir a possibilitar a previsão das atividades que o professor poderá realizar de acordo com as necessidades dos alunos.

De certo, as falas das professoras vêm ratificar a importância do ato de planejar quando se referem à ausência de planejamento nas extrarregências. Emoção ao proferir que o planejamento é realizado “onde e a sua maneira e o tempo que achar disponível”, está revelando que realmente as extrarregências não estão sendo realizadas com vistas no planejamento do professor.

A fala de Fortaleza vem complementar e ratificar a ausência dos planejamentos na extrarregência ao referir-se da realização do planejamento, ressaltando que fica “livre” para mostrar ao coordenador pedagógico o planejamento realizado sem as intervenções do coordenador, mas deixa claro que quando procura o coordenador, ele tanto analisa, quanto faz suas contribuições: “[...] **quando eu mostro o planejamento** para ela é porque eu gosto das

contribuições”. Fortaleza ressalta que mesmo não ocorrendo essa cobrança do coordenador na entrega dos planejamentos, ela recorre a ele, pois entende importante sua contribuição.

Nesse sentido, ficam evidenciadas o quanto as extrarregências significam para o docente. É uma atividade necessária em seu trabalho, já que são profissionais cujas principais atividades estão relacionadas aos processos do ensino e aprendizagem e que as mediações do coordenador são essenciais para o seu trabalho.

Dessa maneira, é preciso que o coordenador pedagógico atenda as demandas conferidas à sua atuação nas extrarregências. Nas falas das professoras, são pontuadas como importante a contribuição do coordenador nessas reuniões. Diante disso, entendemos que este núcleo de significação nos aproximou dos sentidos e significados das professoras, por meio do trabalho do coordenador pedagógico, mostrando que essas significações são pertinentes tanto na constituição do trabalho burocrático do coordenador, quanto para os professores de modo geral.

Entendemos que as várias demandas burocráticas exercidas pelo coordenador pedagógico dificultam o trabalho de ambos, pois o coordenador pedagógico fica sobrecarregado de tantos afazeres e não tem tanto tempo de dá um suporte mais preciso ao professor e, conseqüentemente, esse professor deixa de receber o verdadeiro apoio do coordenador pedagógico, o que pode fazer a diferença na sua prática pedagógica. Outro achado do núcleo, ocorre mediante as significações que a atuação do coordenador tem na ajuda aos planejamentos dos professores; mesmo que se tenha lacunas neste processo, são relevantes, as significações que as extrarregências trazem para o professor.

A interpretação deste núcleo em sua totalidade revela as contradições da realidade vivenciadas pelas professoras a partir das mediações referentes à atuação do coordenador pedagógico. Nelas, são reveladas as relações entre o geral e o particular que envolve a historicidade de cada uma das professoras referentes às atribuições relativas às atividades burocráticas na prática do coordenador pedagógico.

4.2 Núcleo de significação 2: relações constitutivas da atuação das coordenadoras pedagógicas

Ela é parceira da escola e principalmente do professor (GRATIDÃO, 2020).

Este núcleo versa sobre as relações constitutivas do trabalho do coordenador pedagógico. Nele, evidenciamos as significações das professoras sobre as mediações desse profissional, constituídas numa relação de parceria e afetividades com toda comunidade escolar.

Quadro 6 - Núcleo de Significação 2

INDICADOR	NÚCLEO
Relação de parceria	RELAÇÕES CONSTITUTIVAS NA ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
Mediação na sala de aula	
Trabalho multidisciplinar	

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O núcleo de significação 2 - **Relações Constitutivas da atuação das Coordenadoras Pedagógicas** é constituído de três indicadores: Relação de Parceria, Mediação na Sala de Aula e o Trabalho Multidisciplinar. Para isso, foi necessário a aglutinação de 16 pré-indicadores em três indicadores.

O indicador **Relação de parceria** revela as significações sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas no que diz respeito à relação de parceria constituída a partir de afetos positivos e negativos expressados nas falas das professoras. A expressão “relação de parceria” exprime a dinâmica do trabalho da coordenadora pedagógica no cotidiano escolar, como uma pessoa que está à frente, que está próximo, fazendo parte das mediações necessárias a um trabalho coletivo. No entanto, essa relação é afetada pelas demandas burocráticas.

Vejamos as falas das professoras sobre a relação:

[...]relação maravilhosa a coordenadora pedagógica da escola ela tem, eu digo até de afetividade, com os alunos e com toda a clientela, os pais, ela faz essa parceria. (GRATIDÃO, 2020).

[...] graças a Deus, já criamos aquele laço (GRATIDÃO).

[...] deveria ser melhor essa relação [...] em virtude de muitas demandas não há uma relação tão próxima. (FORTALEZA, 2019).

[...] essa relação poderia ser melhor se a preocupação, se o foco fosse realmente o pedagógico (FORTALEZA, 2019).

Gratidão revela em sua fala a relação de afetos positivos quando ressalta: “*eu digo até de afetividade*”, ou seja, que está a todo momento rodeado de afetos. Para ela, esses afetos se constituem em mediações positivas e reforça: “*graças a Deus, já criamos aquele laço*”.

Já para Fortaleza, a relação de parceria é constituída de afetos tanto negativo, quanto positivo, e isso está evidenciado quando ela diz: “*deveria ser melhor essa relação*”. Essa fala indica que existe uma parceria, mas que é afetada pelas demandas burocráticas referentes à

atuação do Coordenador Pedagógico, quando ressalta que: [...]” **em virtude** de muitas “**demandas não há uma relação tão próxima**”, revelando, assim, que as significações constituídas nas suas relações com o coordenador pedagógico não são só de afetos positivos. Para Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 192), “os afetos podem ser produzidos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo - do meio físico ou social- ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva: agradável ou desagradável”.

Essa fala indica a necessidade que a professora sente de ser mais próxima da coordenadora pedagógica e que a sua atuação está desarticulada com a função de mediar de forma efetiva, atividades correspondentes à dimensão pedagógica do seu trabalho. Em sua fala, aponta a situação que distancia a relação de parceria entre coordenador/professor, destacando que o coordenador pedagógico desenvolve um trabalho diversificado.

Dessa forma, as significações das professoras são constituídas a partir das contradições determinantes da realidade em sua totalidade. Desse modo, o trabalho do coordenador pedagógico pode se constituir numa relação afetiva tanto agradável quanto desagradável, como apontaram as professoras, haja visto, essas constituições ocorrerem no movimento dialético que articula todo o processo educativo nas mediações históricas e sociais, correspondentes à sua historicidade. Nesses termos, na Psicologia Sócio-Histórica, a historicidade deve ser analisada como algo dinâmico por estar relacionada com as relações sociais vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, para chegarmos à gênese da compreensão do sujeito, devemos analisar esse ser em meio ao seu contexto social, histórico e cultural.

As relações de afetos positivos ou negativos, expressadas pelas professoras, são condizentes com suas vivências junto às coordenadoras pedagógicas, em um movimento dialético que permeiam todo trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas. Isso revela que as significações de cada professora são diversificadas, no entanto, constituídas em sua historicidade, ou seja, no seu contexto social, histórico e cultural. Nesse contexto, as mediações do trabalho do coordenador pedagógico, diretamente em sala de aula, também fazem parte da função do coordenador pedagógico. Isso se revela no próximo indicador.

O indicador **Mediações na sala** de aula revela as significações constituídas pelas professoras sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas. Em suas falas, as professoras explicitam que as coordenadoras fazem um trabalho de intervenção na sala de todos os professores. Vejamos as falas:

[...] ela acompanha o trabalho de todos os professores, acompanha e orienta. (GRATIDÃO).

[...] ela assiste a aula, ela até inclusive, contribui com os alunos e assim tem essa liberdade sim, [...] na escola que eu trabalho, eu vejo muito isso, essa abertura. (GRATIDÃO).

[...] a coordenadora, acompanha o trabalho de todos. (EMOÇÃO, 2020).

[...] tive uma visita da coordenadora na minha sala [...] ela contribui com os alunos e assim [...]” ela também acompanha se tá tudo de acordo com o nível, de acordo com a série. (FORTALEZA, 2020).

Essas falas revelam as significações produzidas pelas professoras sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas, diretamente em relação à sala de aula, desvelando que essas profissionais realizam sua função mediadora, através da observação e o acompanhamento, e realçam que elas, além de assistirem as aulas, contribuem até mesmo com os alunos. Silva (2015) diz que a observação de sala de aula é:

[...] um procedimento importante para o coordenador pedagógico, na medida em que possibilita conhecer mais a fundo a prática de sala de aula do professor. Podem ser observados vários aspectos tanto com relação à metodologia utilizada pelo professor, a relação com os alunos, a forma de avaliação e várias outras possibilidades de observação (SILVA, 2015, p. 21).

Essa estratégia de observar a sala de aula para acompanhar e orientar as professoras tem sido uma constante na atuação das coordenadoras e, por sinal, bem aceita pelas professoras, tomando uma dimensão ampla; isso se evidencia na fala de Gratidão quando diz: “*ela inclusive contribui com os alunos*”.

A fala de Fortaleza reforça que a coordenadora pedagógica faz o seu trabalho de apoio no que se refere à observação em sala de aula, embora enfatize que não é realizada com tanta frequência, mas ressalta a contribuição dada aos alunos em sala, como também o acompanhamento do rendimento dos alunos.

Inferimos que a observação em sala de aula, por parte do coordenador pedagógico, é mais uma das estratégias que ele pode utilizar para dar apoio a sua equipe docente em seu processo formativo e de tentar contribuir nesse processo. Essa estratégia pode constituir significações ao trabalho das professoras, contribuindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, o objetivo da observação, por parte do coordenador pedagógico em sala de aula, deve ser a construção de informações referentes às relações constituídas entre professor e aluno e os conteúdos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, na perspectiva de utilizar essas informações para contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Assim, a partir do momento em que o coordenador entra em sala de aula com esse objetivo, pode proporcionar um caminho mais estreito para as relações afetivas agradáveis, relacionadas ao conhecimento

didático do professor, pois, dessa maneira, a atividade do coordenador não é de reprimir ou vigiar, mas de buscar alternativas, junto ao professor para o desenvolvimento de suas atividades.

Concebemos que é preciso negociar, junto aos professores, a realização do acompanhamento direto em sala de aula, através de critérios como o diálogo com toda a equipe docente e fazer uma pauta junto com os professores, explicando como acontecem as visitas, qual o objetivo do acompanhamento e deixar o professor ciente do seu dia de ser observado, para que ele se sinta coautor dessa prática e que se constitua em uma relação de parceria entre coordenador/professor.

As professoras colaboradoras deste estudo, revelam a aceitação para a realização desse acompanhamento, expressando que dão “abertura”, “liberdade”, para que isso ocorra, reconhecendo a necessidade da colaboração das coordenadoras pedagógicas. Fortaleza complementa que: *“Acho que a gente é muito aberta a essa questão, porque a gente precisa desse apoio, a gente precisa das contribuições”*.

No entanto, uma outra fala de Fortaleza sinaliza que essa aceitação pode ser parcial, quando diz que: *“[...] Eu permito, não posso dizer pelos outros, mas não tem nenhuma resistência”, a expressão “não posso falar pelos os outros”*. Essa fala corresponde a uma zona de sentido sobre a aceitação parcial de professores e professoras a algumas atividades. Isso pode ser resquícios de práticas autoritárias. De acordo com Giovani e Tamassia (2013, p. 150),

Por muito tempo as práticas de observação vivenciadas no interior das salas de aulas, eram vistas, na história da formação de professores, como um momento de fiscalização e distante do objetivo da reflexão como um componente do processo de formação.

Inferimos que a observação em sala de aula realizada pelo coordenador pedagógico pode não ser bem aceita pelos os professores; muitas vezes eles podem entendê-la como uma prática repressora em que o coordenador pedagógico invade sua privacidade e tira sua autonomia em sala de aula, devido as práticas autoritárias da contextualização desse profissional.

Em síntese, as falas que constituem esse indicador “**mediações na sala de aula**” revelam como zonas de sentidos sobre o acompanhamento direto na sala de aula, a necessidade desse acompanhamento, a aceitação por parte das professoras e a indicação de aceitação parcial desse acompanhamento direto. Tudo isso está entrelaçado com as relações afetivas, constituído em parceria entre as coordenadoras, as professoras e demais seguimentos da escola, vislumbrando o trabalho multidisciplinar das coordenadoras pedagógicas evidenciado no próximo indicador.

O indicador **trabalho multidisciplinar** revela as significações das professoras, sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas, evidenciando sua presença em todos os âmbitos da escola. O caráter multidisciplinar da atuação das coordenadoras pedagógicas é expressado de forma detalhada na fala da professora Gratidão:

*[...] ela, é como se diz, que trabalha de uma **forma multidisciplinar** dentro de uma escola, em todos os âmbitos, em todos os ambientes, em todas as circunstâncias dentro de uma escola tem que ter a opinião e o trabalho e a colaboração pedagógica “[...]” seja num a sala de leitura, seja numa sala de atendimento, na sala de aula em todos os aspectos. (GRATIDÃO, 2020).*

Gratidão reconhece que a coordenadora pedagógica exerce funções diversas, por isso a denominou de um trabalho multidisciplinar, por estar em todos os espaços da escola, por ser uma profissional que, na sua opinião, é importante no ambiente escolar e por ser um trabalho que colabora com as atividades pedagógicas. Essa significação de Gratidão coincide com o que diz Souza e Placo (2017, p. 13) a respeito da atuação do coordenador pedagógico: “um o profissional que desempenha múltiplas atividades, que assume múltiplos papéis, que enfrenta desafios, tendo de responder às demandas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino”, ou seja, realizam atividades de caráter multidisciplinar.

Outra fala que expressa o caráter multidisciplinar da atuação das coordenadoras pedagógicas é a de Emoção: *[...] a coordenadora, acompanha o trabalho de todos.* (EMOÇÃO, 2020).

Ainda se referindo ao trabalho multidisciplinar expresso pela professora Gratidão, ela enfatiza que o coordenador faz um trabalho *[...] multidisciplinar porque assume várias funções entre as quais destaco a de transformador* (GRATIDÃO, 2020). A referida professora desvela que o coordenador é um profissional que na sua atuação realiza várias funções e destaca a função de transformadora. Em sua fala, expressa sua subjetividade sobre o trabalho da coordenadora pedagógica constituída na sua realidade, expressando um pensamento emocionado, ou seja, revela suas significações constituídas ativamente nas suas relações com a atuação multidisciplinar dessa profissional.

Inferimos que a professora ao proferir a palavra “transformador”, está referindo-se a uma das funções exercida, ou seja, as mediações realizadas pela coordenadora que o afetou positivamente. Soares (2006, p. 52) diz que “as mediações só se constituem como tais, quando são carregadas de significação”. Nesse sentido, as mediações da coordenadora contribuíram para que a professora constituísse significações sobre o que é transformar nessa realidade vivenciada na relação de trabalho (espaço escolar) e das relações sociais.

Esse último indicador revela as zonas de sentido das professoras sobre a atuação multidisciplinar das coordenadoras pedagógicas. Consideramos que as falas das professoras deste indicador sintetizam as relações constitutivas da atuação das coordenadoras pedagógicas. Recorremos à epígrafe deste subitem: *“Ela é parceira da escola e principalmente do professor”* (GRATIDÃO, 2020). Essa fala está carregada de significações relativas a este núcleo, pois expressa a relação de parceria, as mediações na sala de aula e o trabalho multidisciplinar. Parceria, neste caso, implica na realização de múltiplas ações que constituem as funções das coordenadoras pedagógicas.

Em síntese, as significações das professoras sobre as relações constitutivas da atuação das coordenadoras pedagógicas expressam que essas relações são permeadas com afetos positivos ou negativos, que a mediação direto na sala de aula faz parte da atuação das coordenadoras, revelam também a necessidade dessa mediação, bem como a aceitação por parte das professoras. Tudo isso culmina num trabalho multidisciplinar.

4.3 Núcleo de significação 3- contradições históricas e culturais da função das coordenadoras pedagógicas

Acho bem complicado, bem complexo e difícil até o trabalho do coordenador porque muitas vezes é mal compreendido. (EMOÇÃO, 2020).

O núcleo de significação 3- **“Contradições históricas e culturais da função das coordenadoras pedagógicas”** versa acerca das significações das professoras colaboradoras da pesquisa sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas. Suas significações revelam que o trabalho das coordenadoras pedagógicas é de extrema importância na instituição escolar, porém, são mal compreendidas por ainda existir o mito de que as coordenadoras pedagógicas são profissionais que agem como fiscalizadoras.

Esse núcleo de significação foi constituído de três indicadores, resultado da aglutinação de 36 pré-indicadores.

Quadro 7- Núcleo de Significação 3

INDICADOR	NÚCLEO
Trabalho de extrema importância	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO -3
A atuação da coordenadora é mal compreendida	

Ainda existe o mito do coordenador como fiscalizador	CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR
---	---

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O indicador “**Trabalho de Extrema Importância**” revela as significações produzidas pelas professoras em relação à atuação das coordenadoras pedagógicas, sobre a sua função de articuladora no processo de gestão pedagógica, ou seja, desvela ser um trabalho extremamente importante na instituição escolar, por ser um mediador nesse ambiente, estando presente direta ou indiretamente em todos os espaços subjetivos ou objetivos, ressaltando a interligação com todos os segmentos da escola e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade.

Vejamos as falas a seguir:

[...] *um trabalho de extrema responsabilidade.* (GRATIDÃO).

[...] *é um trabalho de extrema importância, o trabalho dele é bem importante bem extensivo digamos assim.* (EMOÇÃO).

[...] *o trabalho do coordenador é de fundamental importância dentro de um ambiente escolar* (GRATIDÃO).

Essas falas revelam o reconhecimento das professoras em relação à necessidade desse profissionais na escola. As expressões “*extrema responsabilidade, extrema importância, importante bem extensivo*”, explicitam suas significações referentes à complexidade inerentes à função e atuação das coordenadoras. Gratidão é enfática ao se referir ao trabalho da coordenadora pedagógica: “*um trabalho de extrema responsabilidade*”. Esta frase está carregada de significações referentes à atuação dessa profissional, que pode vir a carregar responsabilidade de articular toda comunidade escolar, ou seja, articular todos os atores e domínios que envolvem o ensino e aprendizagem.

A fala de Gratidão revela a atuação e a função realizada pela coordenadora pedagógica:

[...] *O próprio nome já faz jus ao trabalho da coordenadora, é um trabalho também que vejo muito árduo, prazeroso também, porque quando se conquista alguma coisa ele é muito gratificante.* (GRATIDÃO).

A professora Gratidão, em sua fala, refere-se a contradições na função da coordenadora pedagógica, dizendo que: “O nome já faz jus ao trabalho da coordenadora”. Essa fala pode estar

explicitando que a coordenadora faz o papel de coordenar o processo educativo ressaltando a primeira contradição: “*é um trabalho também que vejo muito árduo*”; essa palavra “muito árduo” pode estar revelando que é um trabalho difícil de ser realizado, por ser um trabalho intensivo e de múltiplas funções. Outra frase que expressa contradição é: “*prazeroso também, porque quando se conquista alguma coisa ele é muito gratificante*”. Essa fala revela a significação dessa professora quanto à atuação da coordenadora, mesmo sendo um trabalho difícil para ela, todavia, ao mesmo tempo, torna-se prazeroso e gratificante, porque nessas atividades ela pode estar realizando os objetivos almejados no ensino e aprendizagem dos alunos com a prática das professoras, como a fala expressa: [...] *a gente assim vê resultados maravilhosos com esse trabalho feito por ela.*

As professoras evidenciam o apreço ao trabalho das coordenadoras pedagógicas, entendem ser um trabalho essencial no ambiente escolar, constituído numa relação de idas e vindas na sua atuação, nesse movimento dialético, e que, embora seja intensivo, ao mesmo tempo se realiza em seu fazer pedagógico, por alcançar seu objetivo, ou seja, alcançar bons resultados nessas atividades de mediação.

As falas das professoras colaboradoras ressaltam a função das coordenadoras pedagógicas como mediadoras do processo educativo.

Observemos as falas:

[...] é um mediador no ambiente escolar de extrema importância e para mim essa evolução de mudanças no ambiente escolar é que progride através do desempenho desse profissional. (EMOÇÃO).

[...] é um profissional que age como mediador entre professores, pais, alunos e legislação escolar e projeto político pedagógico da escola. (GRATIDÃO).

As falas das professoras revelam as significações produzidas em relação à atuação das coordenadoras pedagógicas, em seu cotidiano, que as veem como profissionais que realizam suas tarefas educativas com seriedade, pautadas no desenvolvimento e progressão do processo educativo, em razão da sua função articuladora, que envolve ações e mediações voltados à comunidade escolar, ou seja, utilizando instrumentos que exigem a ação articuladora nas ações inerentes ao Projeto Político Pedagógico. Para Veiga (1995, p. 13), o Projeto Político Pedagógico:

[...] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Inferimos que a participação do coordenador pedagógico na elaboração, acompanhamento e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, de forma efetiva, corresponde a sua função de articulador de uma proposta pedagógica pautada na gestão pedagógica democrática, pois este documento se firma em um movimento dialético carregado de intenções que preveem ações educativas que favoreçam a participação de todos os envolvidos na escola, tendo como foco o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, objetivando o seu desenvolvimento integral. Assim sendo, o fazer e o realizar do coordenador pedagógico, nesse projeto elaborado e executado, aponta para a realização da sua função de mediador no Projeto Político Pedagógico da escola, fazendo assim um trabalho em conjunto entre toda comunidade escolar, no que diz respeito à contribuição direta para o ensino.

Essa contribuição é afluída nas falas das professoras quando ressaltam:

*[...] o trabalho do coordenador pedagógico **traz uma grande contribuição sem dúvida para o ensino** (EMOÇÃO).*

*[...] eu acho assim que **a escola sem o olhar da coordenadora pedagógico não funciona**. (GRATIDÃO).*

*[...] A escola **não caminha sem o coordenadora pedagógica**. (EMOÇÃO).*

As falas das professoras revelam que a atividade dessas profissionais traz significações para o seu trabalho, reforçam que o trabalho das coordenadoras pedagógicas é importante, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Enfatizam a importância do olhar das coordenadoras, olhar esse, que pode estar expressando um apoio bastante significativo para com elas, e destacam que:” [...] **A escola não caminha sem a coordenadora pedagógica**”. Essas falas estão carregadas de significações e relações afetivas positivas, pois expressam que a escola não caminha sem a intervenção das coordenadoras pedagógicas, ou seja, sem que as coordenadoras pedagógicas realizem suas funções.

Inferimos que a expressão “a escola **não caminha sem a coordenadora pedagógica**” revela zonas de sentidos das professoras referentes ao que elas consideram ser uma escola ideal capaz de alcançar as necessidades reais daquela realidade.

As falas das professoras ratificam a importância das funções exercidas pelas coordenadoras.

Vejamos as falas:

*[...] a função é **trabalhar em prol da aprendizagem dos alunos**. (FORTALEZA).*

[...] na educação o objetivo do coordenador pedagógico é a aprendizagem do aluno. (EMOÇÃO).

[...] todo educador executa o papel de transformador e para o coordenador pedagógico não é diferente. (GRATIDÃO).

As falas das professoras evidenciam o direcionamento da atuação das coordenadoras pedagógicas e expressam a importância da função realizada por elas, explicitam que as coordenadoras também “tem o papel de transformador”. Essa fala pode estar se referindo à função mediadora que propicia o questionamento e a reflexão das práticas dos professores, para que possa, de alguma forma, garantir os direitos dos alunos que é o de ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, inferimos que o coordenador pedagógico pode trazer contribuições pertinentes ao trabalho do professor, já que tem um papel que deve ser voltado para as atividades pedagógicas, mas sem desconsiderar as dimensões objetivas e subjetivas que permeiam essas atividades, isto é, o coordenador pedagógico deve ter um olhar holístico que envolva toda a totalidade da realidade

Nesse indicador, as professoras revelam que as coordenadoras pedagógicas, realmente, têm um trabalho de extrema importância e, mesmo sendo intensivo e árduo, é prazeroso por ser um trabalho de conquistas e de resultados. Contudo, nem sempre esse trabalho é bem compreendido, como é evidenciado no indicador a seguir.

No indicador “A atuação das Coordenadoras Pedagógicas é Mal Compreendida”, revela as significações das professoras sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas desvelando zonas de sentido referentes à complexidade das contradições que envolvem a realidade na qual estão inseridas. O movimento das determinações da realidade é mal compreendida por parte de alguns atores escolares.

Essa falta de compreensão da função das coordenadoras pedagógicas, por parte das professoras é revelada na fala de Emoção. Vejamos as falas:

[...] é um trabalho que às vezes fica um pouco é... não sei se bloqueado, mas deveria ter um andamento melhor se todos os professores entendessem realmente o que é o trabalho do coordenador (EMOÇÃO).

[...] muitas vezes o coordenador vai tratar com os professores de assuntos do próprio sistema de ensino, uma documentação para o professor preencher, ou alguma coisa nesse sentido, as professoras já ficam achando ruim, achando que elas só sabem exigir, sendo que ela está cumprindo a função. (EMOÇÃO).

[...] o objetivo é esse, ela orientar o professor, encaminhar o professor para que ele possa fazer um trabalho melhor para o seu aluno [...] muitos professores interpretam de outra forma às vezes por falta de conhecimento do que realmente é a atuação da coordenadora pedagógica. (EMOÇÃO).

A fala de Emoção, retrata uma compreensão geral a partir da falta de conhecimento das professoras a respeito da função das coordenadoras pedagógicas e ressalta que as coordenadoras pedagógicas não conseguem fazer um trabalho tão eficaz porque as professoras não entendem a sua verdadeira função e as interpretam como profissionais, que cumprem as demandas burocráticas da escola.

Emoção expressa em sua fala significações que podem estar refletida em suas vivências, em suas experiências, antes de se constituir professora: “[...] **por eu ter passado já por essa função, por eu ter feito parte da equipe escolar, atuando como supervisora eu sei o quanto a coordenadora ela quer o sucesso do ensino aprendizagem**”.

Essa fala desvela a sua historicidade, por isso, compreende o outro lado, ou seja, a função do coordenador. Emoção fala de forma emocionada e remete à sua própria experiência algo que ela sentiu na pele de estar à frente, coordenar, articular o trabalho em equipe com o olhar voltado ao êxito do processo ensino/aprendizagem. Isso nos faz reportar a Libânio (2001, p. 175) quando ressalta que: “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”.

Outra fala de Emoção que revela a sua singularidade, a sua subjetividade e historicidade, quando ressalta a dificuldade encontrada na função da coordenação: “[...] **acho bem complicado, bem complexo e difícil o trabalho das coordenadoras porque muitas vezes são mal compreendidas**”. E que o objetivo das coordenadoras pedagógicas é: “[...] **ela orientar a professora, encaminhar a professora para que ela possa fazer um trabalho melhor para o seu aluno**”.

Emoção ratifica ainda em sua fala a falta de compreensão da função das coordenadoras pedagógicas pelas professoras, que entendem ser: “[...] **uma pessoa autoritária que quer sempre exigir dos professores, que os professores façam isso e aquilo e não dá apoio, muitas vezes é interpretado por parte dos professores dessa forma**”. Essa fala pode revelar o pensamento de Emoção em relação às significações das professoras. Para Emoção, as coordenadoras pedagógicas são interpretadas pelas professoras como profissionais que usam práticas autoritárias e burocráticas e que não realizam a função de apoio aos professores. Vale ressaltar que a fala de Emoção não evidencia que são todas as professoras que compreendem mal a atuação das coordenadoras pedagógicas, a sua fala explicita: “por parte dos professores”.

Para Gratidão, essa falta de compreensão pode trazer dificuldades para as coordenadoras pedagógicas em desempenharem suas funções de forma adequada, como ressalta a sua fala: “[...] **então isso de certa forma cria resistências, barreiras, dificulta para que esse trabalho seja realizado como deveria ser**”. Gratidão, de certa forma, também concorda que existe a falta

de clareza por parte de alguns professores da função das coordenadoras pedagógicas, pois ela ratifica nessa fala, de forma explícita, que pode vir dificultar as coordenadoras pedagógicas de realizarem suas funções. Isso nos lembra as colocações de Garrido (2014⁸): de que o coordenador encontra barreiras para realizar sua atividade: “É atropelado pelas urgências e necessidades da escola [...] tem suas funções ainda mal compreendidas e mal- delimitadas”

Dessa forma, as professoras estão em consonância com as ideias da autora de que a função das coordenadoras pedagógicas é mal compreendida. Garrido (2014) ainda aponta mais um agravante nessa constituição do coordenador pedagógico que é ser mal delimitada. Gratidão reforça essa ideia quando diz: “[...] *Eu acredito que muitas vezes o coordenador pedagógico, ele assume funções além do gestor*”. Essa fala revela que o coordenador assume várias funções e pode ser essa a chave que fecha as portas para a compreensão das professoras para com a função das coordenadoras pedagógicas.

Inferimos que essa realidade da coordenação pedagógica, ser mal compreendida, como evidenciam as falas das professoras colaboradoras, pode ter suas raízes no contexto histórico da origem e atuação da supervisão, pois é condizente com o crescimento da sociedade capitalista e a revelação da burguesia que no processo da industrialização, teve e ainda tem, em alguns casos, a ideia de supervisor com a função de fiscalizar a quantidade e a qualidade dos produtos.

Nesse sentido, inferimos que o coordenador pedagógico é mal compreendido, porque a sua atuação nos dias atuais pode chocar o professor, já que seu papel é de articular, formar e transformar. Então, para que se efetive esse papel é preciso de um profissional que lidere, que concatene, que instigue o professor a pensar, dialogar e refletir sobre a sua prática e isso, muitas vezes, tira o professor de sua zona de conforto, na qual foi acostumado em sua prática, ou seja, sua prática pode estar fossilizada. Para Vigotski (1991, p. 73), o comportamento fossilizado “são processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. Esse comportamento pode até dificultar o processo de constituição do conhecimento em relação à função do coordenador pedagógico.

Para a professora Emoção, as professoras precisam ver a coordenadora pedagógica como uma “[...] *parceira e não como uma fiscal, não como uma ordenadora e sim como uma acolhedora, uma amiga que está ali para trabalhar junto com elas*”. Emoção expressa em sua fala a necessidade de mudanças comportamentais, ou seja, que as professoras precisam ter um

⁸ Sem indicação de página por ser de um livro eletrônico.

novo olhar referente à função das coordenadoras, já que essas profissionais trabalham em função de proporcionar uma relação de parceria e afetividade positiva.

Esse indicador revela que por falta de conhecimento acerca da função das coordenadoras pedagógicas, as professoras as veem como pessoas autoritárias e fiscalizadoras, contudo, ressaltam que precisam ter um novo olhar para essas profissionais. Essa falta de compreensão em relação à atuação das coordenadoras cria barreiras e dificulta o processo educativo, impedindo-as, muitas vezes, de realizar um trabalho com eficácia, por ainda existir o mito de o coordenador ser um fiscalizador, situação revelada no próximo indicador.

Este indicador “**Ainda existe o mito das coordenadoras pedagógicas agirem como fiscalizadoras**”, revela as significações das professoras em relação à atuação das coordenadoras pedagógicas. Essas significações são expostas através das falas das professoras que se mostram enraizadas e estereotipadas em relação à atuação dessas profissionais, e que isso pode vir a dificultar a relação entre professoras e coordenadoras.

As falas das professoras se entrelaçam e afirmam que existe o mito das coordenadoras pedagógicas serem só fiscalizadoras. Vejamos as falas:

[...] ainda existe aquele mito de a coordenadora ser só fiscalizadora. (GRATIDÃO).

[...] ainda existe aquele mito da coordenadora ser só a fiscalizadora, não vê a função que ela vai além, ela está ali para colaborar, “[...]” para ajudar, [..]para coordenar e nos ajudar em nossas atribuições pedagógicas. (EMOÇÃO).

Essas falas revelam que as coordenadoras pedagógicas são idealizadas, de certo modo, pela historicidade que constitui a história das suas funções, e que em alguma medida, se perpetua ainda hoje. As professoras podem estar ressaltando a falta de compreensão sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas, que apresentam traços arraigados da função fiscalizadora da supervisão. Emoção explícita que “ainda existe o mito das coordenadoras pedagógicas ser só fiscalizadora, mas, **“que vai além de suas funções”**”; essa expressão evidencia zonas de sentidos correspondentes a múltiplas funções desempenhadas pelas coordenadoras, não tendo claro quais as reais funções dessas profissionais. Evidenciamos que existe esse mito de que o coordenador pedagógico tem um trabalho de caráter fiscalizador, Isso é ainda resquício da historicidade que envolve essa função, porém fica também evidente que as professoras não apresentam na fala delas a relação entre a atuação fiscalizadora e o caráter de uma atuação democrática.

As professoras revelam as suas significações em relação à constituição do mito que as coordenadoras pedagógicas eram apenas agentes fiscalizadores como indica as falas:

[...] quando falo do mito de fiscalizar é que antigamente muitos professores tinham a visão de que o coordenador servia somente para cobrar o currículo escolar, planos de aula até porque alguns agiam assim. (GRATIDÃO).

[...] Infelizmente e culturalmente a palavra supervisor, já vem carregada de ordem e tabus. (EMOÇÃO).

[...] a coordenadora era vista como a questão de mandar e do outro obedecer, dele supervisionar. (EMOÇÃO).

Essas falas ratificam as significações das professoras sobre o entrelaçamento existente nos processos históricos, sociais e culturais que constituíram e constituem as relações entre os professores e os coordenadores. Essas significações são carregadas de afetações; quando a professora Emoção usa as palavras “infelizmente, culturalmente”, apresenta zonas de sentidos correspondentes a não aceitação desses tabus e o entendimento de que a dimensão cultural perpassa as funções das coordenadoras pedagógicas.

Inferimos que com a existência desse mito na atuação do coordenador pedagógico a relação coordenadora/ professor torna-se, de certa forma, difícil em realizar as atividades pertinentes a sua função e, conseqüentemente, apresenta barreiras para que não se efetive uma relação de parceria e afetividades positivas, criando, assim, tabus na relação existente entre coordenador pedagógico e professor. Cabe ao coordenador sistematizar estratégias que possibilitem o entendimento dos professores sobre a função a ele atribuída, a função de gestor de processos educativos envolvendo a comunidade escolar na sua totalidade. É importante ressaltar que essas estratégias vão surgindo a partir das determinações mediadas pelas relações afetivas com toda a comunidade escolar.

As professoras explicitam o porquê da existência de barreiras no relacionamento entre coordenadoras pedagógicas e professoras:

[...] Ainda existe aquele temor, por isso que muitas vezes acontece de o relacionamento professor/coordenador existir essa barreira, que já melhorou um pouco. (GRATIDÃO).

[...] apenas exigiam e não assumiam suas funções tornando o relacionamento num ambiente escolar competitivo. (EMOÇÃO).

As falas das professoras revelam que o relacionamento das coordenadoras pedagógicas e das professoras se constituíram nessa crença de que um manda e o outro obedece, ou seja, as coordenadoras pedagógicas atuam de forma autoritária, sendo protagonista dessa relação competitiva. Ressalta ainda “que já melhorou um pouco”. Essa fala expressa que essa ideia está sendo aos poucos modificada.

Esse indicador evidencia duas realidades que estão pautadas nas significações das professoras sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas, constituídas numa relação entre o presente e o passado. Na realidade do presente essa função de coordenadora pedagógica não está tão clara para as professoras e, conseqüentemente, é mal compreendida, havendo a existência do mito dessas profissionais serem só fiscalizadoras e isso ainda repercute por parte de algumas professoras, apresentando barreiras que prejudicam o relacionamento entre coordenadoras e professoras e o processo educativo, como evidenciam as falas das professoras.

Quanto à realidade do passado, as professoras, no decorrer das suas falas, revelam seus pensamentos fossilizados quando dizem: “*é que antigamente*”, “*tinham a visão*”, “*servia*”, “*agiam assim*”, “*era vista*”, “*exigiam*”, “*não assumiam*”. Essas palavras estão carregadas de zonas de sentidos; por um lado, as professoras parecem compreenderem a função das coordenadoras pedagógicas, por outro, não expressam ser conhecedores da função de articuladoras que as coordenadoras devem ter. Por isso, consideramos que as professoras estão no processo de desenvolvimento para rumo à desfossilização dos seus pensamentos.

Portanto, coordenador pedagógico e professores são seres históricos, social e cultural e não é um ser estático, pois ao longo da sua história passa por mudanças e transformações em sua atuação que o constitui e que é constituído pela própria história.

Nessa compreensão, o coordenador sofre mudanças na sua atuação; antes dessa nomenclatura, o coordenador recebia as mais diferentes atribuições e atuava supervisionando e fiscalizando os professores e que não tinham, muitas vezes, conhecimento pedagógico e assim não se criava uma relação de parceria e sim uma relação de distanciamento. Compreendemos que o surgimento da coordenação tem relação direta com a supervisão, e ainda hoje o coordenador é estigmatizado com esse clima de um profissional que só fiscaliza. O coordenador pedagógico é um profissional que passa por transformações em sua carreira, passa por mudanças sociais culturais e históricas. Para Gonçalves (2015, p. 65), trata-se de

Uma historicidade que ao mesmo tempo o determina e põe condições para uma ação que supere os limites históricos, ou seja, o coordenador pedagógico é determinado pelas políticas educacionais, pela realidade da escola e pelas relações com o outro, mas que ele se constitui nesse contexto, ele precisa dessa realidade para se constituir.

Vale ressaltar que na Psicologia Sócia-Histórica, a historicidade é o que nos permite compreender o coordenador pedagógico no constante vir a ser desse profissional, que vem explicitar como um ser dialético com sua realidade. Nesse sentido, a identidade do coordenador

pedagógico se constitui no seu dia a dia dentro da escola, com a sua experiência e história de vida e com o social, ou seja, a sua identidade se constrói socialmente.

Em síntese, as significações constituídas nesse indicador acerca da atuação das coordenadoras pedagógicas revelam ser um trabalho de extrema importância no ambiente escolar, porém, sua função torna-se mal compreendida por parte das professoras, por causa da falta de conhecimento e de delimitação das atribuições das coordenadoras pedagógicas. As professoras ressaltam ainda existir o mito de que as coordenadoras pedagógicas são fiscalizadoras, muito embora reconheçam que atualmente elas atuam de forma mediadora e parceira.

Os três núcleos de significação articulados e interpretados em sínteses revelaram que existem contradições nas significações das professoras colaboradoras, no que diz respeito às atribuições das atividades burocráticas e práticas das coordenadoras pedagógicas, ou seja, entre a realidade vivenciada pelas professoras e atuação das coordenadoras pedagógicas do geral para o particular. Foi revelada também que as relações constitutivas da atuação das coordenadoras na mediação multidisciplinar, em especial na sala de aula, são permeadas de afetos tanto positivo, quanto negativo para as significações das professoras. É revelado também que o trabalho das coordenadoras pedagógicas é de extrema importância no ambiente escolar, muito embora exista falta de conhecimento específico da função, fazendo com que as coordenadoras pedagógicas sejam mal compreendidas, devido o mito de fiscalizadoras ainda existir nessa relação.

SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÃO DE UM CICLO, INÍCIO DE VÁRIOS OUTROS

Para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2008, p. 35).

Nessa seção, tecemos nossas considerações finais, iniciamos falando sobre as afetações sentidas por nós nas dimensões pessoal e profissional, por termos realizado nossa pesquisa ancorada na Psicologia Sócio-histórica, em seguida pontuamos e discutimos sobre os achados da pesquisa, por fim apresentamos algumas proposições para estudos futuros.

Como expressa a epígrafe desta seção, não podemos enxergar somente as partes de um problema e sim ter uma visão do todo. No que concerne a nossa pesquisa, esse olhar se tornou um inevitável, uma vez que tivemos como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. Desse modo, a preocupação em compreender o todo, perpassou em toda nossa pesquisa. Isso se constituiu em um duplo desafio: de um lado, a complexidade do nosso objeto de pesquisa que envolve o fenômeno psicológico, mas especificamente a apreensão dos sentidos e significados de três professoras da Rede Pública de Mossoró/ RN, acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola respeitando sua singularidade, sem perder de vista a articulação desta, com a totalidades que a envolve. Por outro, a nossa condição de iniciante na atividade de pesquisar com a base teórica-metodológica, que no nosso caso, envolveu um esforço muito grande. Consideramos que vivenciamos momentos de conflitos, pois a utilização do método, cujos princípios são análise dos processos, a explicação e o problema do comportamento fossilizado, exige prioritariamente que pensemos de forma dialética.

Portanto, tivemos que fazer esse movimento primeiro envolvendo a nossa historicidade, as afetações produzidas pelas mediações que tivemos ao longo da nossa, pensando nos processos que passamos, entendendo o problema do nosso comportamento fossilizado, entendemos que esse movimento continuará acontecendo. Em síntese, tivemos que pensar e escrever de forma dialética, ou mesmo tempo que convivemos com esses desafios.

Diante disso, inferimos que estudar, tendo como âncora o enfoque da Psicologia Sócio-Histórica, nos proporcionou chegar às zonas de sentidos das professoras colaboradoras, mas também tem contribuído para nosso desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que esse

enfoque nos deu a oportunidade de nos compreender como seres ativos, reflexivos e históricos, afetados pela realidade, mas também capazes de afetá-la. Tudo isso nos permitiu chegar às considerações finais deste trabalho, mas provisórias tanto para as produções científicas, quanto para o nosso processo constitutivo no entrelaçamento das dimensões pessoal e profissional.

Feitas as considerações iniciais, passamos a apresentar a síntese sobre os achados da nossa investigação, isto é, as significações de professoras acerca de coordenadoras das escolas as quais atuam. Após o movimento de análise e interpretação das informações produzidas durante todo o desenvolvimento da pesquisa, conseguimos sintetizar a apreensão dos sentidos e significados em três núcleos: Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas; Relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas e Contradições históricas e culturais da função do coordenador.

Cabe ressaltar que a sistematização dos núcleos de forma separada não significa que a análise interpretativa se deu da mesma maneira; tal separação foi necessária para efeito didático. Desse modo, independente da nossa organização, o conteúdo dos três núcleos é articulado dialeticamente.

No núcleo 1- **Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas** apreendemos que as professoras colaboradoras reconhecem que as demandas burocráticas fazem parte da função das coordenadoras, no entanto, expressam que tais demandas muitas vezes têm supremacia sob as demais. Para esse núcleo, destacamos como apreensão que: o burocrático é necessário; o burocrático sobrecarrega e sobressai; ajuda das coordenadoras pedagógicas, falta dos planejamentos e do acompanhamento das atividades. Cabe reiterar que destacamos para efeito didático, mas que essas significações estão entrelaçadas com as demais, formando o todo.

A análise interpretativa da totalidade dessas significações nos permite inferir que existe uma contradição clara: ao mesmo tempo em que professoras expressam que as tarefas burocráticas sobrecarregam e se sobressaem na atuação das coordenadoras, resultando no distanciamento delas em relação às atividades, consideradas por elas, pedagógicas, reconhecem a ajuda das coordenadoras em todas as atividades, inclusive na reflexão sobre a prática. A primeira situação pode ser ilustrada com a fala da professora Fortaleza (2019) quando diz: “[...] *A coordenadora está mais próxima, da gestão pelas demandas, mas poderia ficar ao lado dos professores dando esse suporte*”. E a segunda, com a fala de Emoção (2020): “[...] *ela ajuda o professor, orienta, colabora, traz pesquisas para o professor [...] ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica*”.

A zonas de sentidos reveladas pelas professoras ratificam o que estudiosos discutem acerca das múltiplas funções desse profissional, porém enfatizam que eles, mesmo necessitando dar conta de demandas burocráticas satisfazem as necessidades mais corriqueira do ambiente escolar. Quando utilizam as palavras “está mais próxima da gestão, poderia ficar perto dos professores, ajuda, orienta, colabora”, corroboram essa afirmação. Outra situação que revelou suas zonas de sentido a respeito da prevalência do burocrático em relação às demais atividades, foi quando falaram sobre o planejamento e o acompanhamento nas extrarregências: “[...] *a coordenadora pedagógica sempre participa, sempre é atuante nas extrarregências, sempre traz contribuições*”. (GRATIDÃO, 2020).

Mediante essas significações, compreendemos que as professoras se sentem afetadas tanto positiva quanto negativamente pela atuação das coordenadoras pedagógicas referente à relação tarefa burocrática/atividade pedagógica. Essa afetação transparece nas suas palavras, assim entendemos que, mesmo existindo lacunas no referido aspecto, a atuação das coordenadoras colaboram com o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Em síntese, a interpretação desse núcleo, na sua totalidade, revela as contradições da realidade vivenciada pelas professoras nas suas relações com as coordenadoras pedagógicas. Nessas relações estão entrelaçados o geral e o particular que envolve a historicidade de cada uma das professoras referentes às atividades burocráticas na prática das coordenadoras pedagógicas.

No núcleo 2, **Relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas**, apreendemos que as significações das professoras sobre as relações constitutivas da atuação das coordenadoras manifestam-se permeadas por afetos positivos e negativos. Em suas falas, as professoras revelam que a mediação das coordenadoras nas atividades no dia a dia da escola é bem aceita pelas professoras e que essa atuação culmina em uma atuação multidisciplinar.

As professoras colaboradoras revelam que existe uma relação de parceria entre professoras e coordenadoras e que essas relações são carregadas de afetos tanto negativos, quanto positivos, quando uma professora fala: “*essa relação em virtude de muitas demandas não há uma relação tão próxima*”; essa fala indica que existe uma parceria, mas que é afetada pelas demandas burocráticas referentes à atuação da coordenadora pedagógica, revelando assim que as significações constituídas nas suas relações com o coordenador pedagógico, não são só de afetos positivos.

Nesse núcleo constatamos significações referentes às mediações das coordenadoras pedagógicas na sala de aula, revelando como zonas de sentidos sobre o acompanhamento direto na sala de aula, a necessidade desse acompanhamento, a aceitação por parte das professoras está entrelaçada com a relações afetivas, constituída em parceria entre coordenadoras e

professoras. Desse modo, as professoras revelaram que existe o acompanhamento direto na sala de aula, porém, a aceitação dessa intervenção não se dá na sua totalidade.

É interessante destacar que este núcleo, relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas, está inteiramente entrelaçado com os demais, pois nossas constituições ocorrem nas relações afetivas que temos com os outros e com o mundo, manifestando-se nas contradições históricas, culturais e sociais da realidade na qual estamos inseridos.

O núcleo **Contradições históricas e culturais da função das coordenadoras pedagógicas**, envolve as significações que as professoras revelaram referentes à importância do trabalho do coordenador no âmbito escolar, não conhecimento da função das coordenadoras pedagógicas; mal interpretação das ações das coordenadoras pedagógicas e que precisam de um novo olhar para esse profissional. Esse núcleo revelou que entre as zonas de sentidos das professoras está a de que os professores acreditam que a origem da coordenação tem suas raízes na origem do supervisor.

Essas significações desvelam que a atuação das coordenadoras pedagógicas na escola é um trabalho extremamente importante na instituição, por ser um mediador nesse ambiente e que contribui no que se refere ao ensino e aprendizagem. Ressaltam que “[...] *A escola não caminha sem a coordenadora pedagógica*”. Essas falas estão carregadas de significações e relações afetivas positivas, pois expressam que a escola precisa do apoio pedagógico, sabendo-se que esta não caminha de forma satisfatória com relação aos processos educativos, ou seja, não caminha sem a intervenção de coordenadoras pedagógicas.

No que se refere à função das coordenadoras pedagógicas, desvelam ser uma função complexa e mal compreendida por parte de alguns atores escolares. E por falta de conhecimento acerca da função das coordenadoras pedagógicas, as professoras as veem como pessoas autoritárias e fiscalizadoras. Porém, ressaltam que precisam ter um novo olhar para essas profissionais. Nesse sentido, com base na entrevista reflexiva, é possível identificar que essa falta de compreensão em relação à atuação e função das coordenadoras pedagógicas está arraigada na sua contextualização histórica que criam barreiras e dificulta o processo educativo, impedindo-as de realizar um trabalho com eficácia, por ainda existir o mito de o coordenador ser um fiscalizador.

Entendemos que o coordenador pedagógico é um profissional que pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem escolar, ou seja, pode contribuir no desenvolvimento dos processos psicológicos das professoras, através das mediações que favorecem esses processos,

ao ajudar o professor, orientar, colaborar com pesquisas e impulsioná-los a refletir sobre sua prática.

Sabemos que o coordenador pedagógico é sobrecarregado com as demandas burocráticas e administrativas, como também as emergências que surgem na escola, levando assim ao distanciamento do professor e, conseqüentemente, ao enfraquecimento da relação e do processo educativo. Ressaltamos que as demandas burocráticas também favorecem a uma relação mais próxima com a gestão. Apreendemos que existe uma relação de parceria entre coordenador pedagógico e professor, que são constituídas pelas afetações positivas e negativas nas suas vivências, junto às coordenadoras pedagógicas, em um movimento dialético que permeiam todo trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas.

Consideramos que a atividade do coordenador se constitui em um movimento dialético na relação coordenador e professor em sentidos e significados não só do coordenador, nem somente dos professores, mas conseguinte aos alunos, pois apresenta metodologias diferenciadas aos professores para melhor exercerem a prática educativa, sobre sua mediação.

A análise interpretativa, intra e internúcleos sobre as significações das professoras colaboradoras acerca da atuação das coordenadoras pedagógicas, nos limites da nossa pesquisa, nos permite sintetizar três zonas de sentido: a) as tarefas burocráticas prevalecem na atuação das coordenadoras pedagógicas, mesmo que realizem tarefas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem diretamente na sala de aula; b) a atuação das coordenadoras pedagógicas afeta a constituição das professoras positivamente e negativamente, sendo os afetos positivos predominante, uma vez que consideram a presença dessas profissionais “extremamente importante”; e c) as professoras não sabem ao certo quais são as reais funções do coordenador pedagógico, talvez por falta da demarcação dessas funções no âmbito dos sistemas e das escolas, o que em alguns casos pode fazer com que os professores tenham um pouco de rejeição a esse profissional.

Sobre esse último achado, é importante ressaltar que nas informações produzidas durante as entrevistas, as professoras não pareciam ter conhecimento do que seja gestão democrática, a qual foi instituída no Rio Grande do Norte através da Lei complementar 585/2016, e tão pouco, das funções atribuídas ao coordenador pedagógico, que, nesta mesma lei, entre elas está a função de “compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos” (Art. 39 inciso V).

A referida lei esclarece que a gestão democrática deixa e deve se constituir em um processo intencional, sistemático, transparente e compartilhado de tomada de decisões para a construção coletiva de uma proposta a ser realizada com mobilização de todos os seguimentos

da escola. Nessa perspectiva, como o coordenador pedagógico faz parte da equipe pedagógica, uma das suas funções é a de articular as atividades de ensino e de aprendizagem. No entanto, essas atividades fazem parte de um projeto maior que envolve também atividades burocráticas.

Considerando a pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, nos três repositórios de Universidades da Região Nordeste dentre elas: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Universidade Federal do Piauí -UFPI, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e em artigos científicos sobre a atuação do coordenador pedagógico na área da educação, teve como resultado que as pesquisas sobre a atuação de coordenador pedagógico não se reportavam a investigar sobre os processos psicológicos dos professores na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Essa busca nos deu suporte para investigar as significações das professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas. Desta forma, a pesquisa nos revelou sobre as significações das professoras colaboradoras de que a atuação de coordenadoras pedagógicas na escola é muito importante e que nos permitiu ouvi-las, bem como saber das experiências vividas por elas, como as relações de parcerias, as mediações.

Ressaltamos que a discussão não se esgota com os resultados encontrados na pesquisa, ela vem somar com as produções existentes acerca da atuação do coordenador pedagógico, porém, com um diferencial, traz discussões sobre os processos psicológicos das professoras. Diante disso, entendemos que há possibilidades da realização de outras investigações, tanto acerca dos coordenadores pedagógicos, professores e segmentos da escola, quanto sobre a dimensão subjetiva do fenômeno da atuação do coordenador.

Por conseguinte, apresentamos como proposições: a) a realização de investigações sobre as funções psicológicas, cuja foco seja a demarcação das funções do coordenador pedagógico e a relação entre a atuação do coordenador pedagógico e a gestão democrática; b) realização de estudos interventivos envolvendo a dimensão subjetiva da atuação do coordenador pedagógico na escola.

Por fim, temos o intuito de publicar parte dessa investigação em periódicos, conscientes de que as discussões realizadas e os achados precisam ser amplamente socializados com a comunidade científica. Destacamos, aqui, o papel fundamental do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação e Subjetividade – GEPES/UERN; do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC/UERN e do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, para a nossa constituição nesse processo de nos tornar pesquisadoras. Podemos fechar esse ciclo para iniciar outro, inferindo que a nossa participação em todos esses espaços nos possibilitou um

complexo processo de reflexão, mediado pelas relações afetivas vivenciadas durante todo o tempo cronológico e cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília - DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 117-137.

ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Silvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 56-64.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral**: desafios da educação integral e integrada. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, II. 79, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez. 2017.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 (Livro eletrônico). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fym-DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>.

GIOVANI, Priscila de. TAMASIA, Silvana Ap. Santana. A observação de aulas como estratégias na formação continuada de professores. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 147-161.

GONZAGA, Bruna Jucilene Carlos. **Autoridade pedagógica**: um olhar à luz da Psicologia Sócio-Histórica. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, 2018

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 47-66.

GURGEL, Terezina Fernandes. **Narrativas (auto)biográficas**: interfaces da função do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Mossoró, 2017.

KAHHALE, Edna Maria Peters; ROSA, Eliza Zaneratto. A construção de uma saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.). **A Dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Atividade e consciência. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Dialectus**, ano 2, n. 4, p.184-210, jan./jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBANELO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARQUES, Antônia Batista; CORTEZ, Janaína de Assis; COSTA BARBOSA, Elza Helena da Silva. Os sentidos e significados constituídos por uma professora sobre o trabalho com leitura na sala de aula, **Educação em Foco**, ano 22, n. 37, p. 27-49, maio/ago. 2019.

NASCIMENTO, Márcia Francione Sena; ARAÚJO, Marta Maria Oliveira Costa; MARQUES, Antônia Batista. História e sua importância: reflexões a partir da fala de graduandos do curso de Pedagogia. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, p. 26851-26861, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar n. 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do RN**, n. 13836, Natal/RN, 31 dez. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar n. 322, de 11 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do RN**, n. 11.147, p. 1-5, Natal/RN, 12 jan. 2006.

OLIVEIRA, Adelcyde Rodrigues Alcântara de. **As ações do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas**: função de formação continuada docente? 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (coords.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores**: intensões, tensões e contradições (Relatório de Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Vitor Civita). São Paulo: FVC, 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. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In.*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE, Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal/RN, 30 de dezembro de 2016. Disponível em:
http://www.al.rn.gov.br/porta/_ups/legislacao/2017/01/26/fa2b6834e7f843e69a333a10b9844878.pdf

RISCAL, Sandra A. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Calos: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, 2014.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. v. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTOS, Adriana Barros. **Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2017.

SILVA, Fabrícia Estevão da. **A observação da aula: formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos**. 2015. 49 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**, 2006. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do Coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In.*: SOUZA, Vera Maria Nigro de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador Pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 11-28.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In.*: SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 9-24.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser o ‘faz-tudo’ na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível *In.*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 11-35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1- Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE
POSEDUC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

TEMA: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ATUAÇÃO DE COORDENADORAS NAS ESCOLAS

ENTREVISTADORA: Marta Maria Oliveira Costa de Araújo

Questão 1- Fale um pouco da sua trajetória até se tornar professora e quais as suas perspectivas futuras?

Questão 2- Fale um pouco, como você vê o coordenador pedagógico?

Questão 3- E a relação da coordenadora pedagógica com os professores e com os demais seguimentos como se dá?

Questão 4- Como você vê as atividades realizadas pela coordenadora pedagógica?

Questão 5- o coordenador pedagógico faz um acompanhamento em sala de aula, como é esse trabalho? os professores dão essa abertura, os professores aceitam esse trabalho?

APÊNDICE 2- Quadro com o levantamento dos pré- indicadores

Quadro 1- extraídos das entrevistas

PRÉ - INDICADORES
<i>(Fortaleza) [...] e não dá esse suporte pedagógico e dá! no sentido de que? de cobrar! de cobrar avaliação, para entregar no prazo e saber como estar o rendimento da turma.</i>
<i>(Fortaleza) [...] o coordenador eu vejo mais uma pessoa que resolve mais a questão burocrática da escola.</i>
<i>(Emoção) [...] Há uma exigência muito grande de documentos para entregar.</i>
<i>(Fortaleza) [...] então o coordenador fica meio que sobrecarregado com essa parte e se esquivava um pouco desse lado pedagógico.</i>
<i>(Fortaleza) [...] porque tem outras demandas, como por exemplo, de preencher documentos.</i>
<i>(Fortaleza) [...] eu não vejo o coordenador como um fiscalizador, eu vejo que ele poderia melhorar a questão do apoio pedagógico para os professores, até porque ele deveria ser o “educador do educador” e deixar mais de lado a questão burocrática.</i>
<i>(Fortaleza) [...] o coordenador pedagógico acaba que ele não tem tempo para dar esse suporte pedagógico.</i>
<i>(Fortaleza) [...] devido às várias demandas talvez ela não possa está fazendo esse acompanhamento, fazendo as anotações, até para projetar estudos para o professor na questão da formação continuada.</i>
<i>(Fortaleza) [...] devido a várias demandas talvez o coordenador não tenha tanto tempo para estar em sala de aula.</i>
<i>(Fortaleza) [...] o coordenador não só pedia planejamento, mas ele ia procurar ir nas salas de aulas para poder observar a prática do professor.</i>
<i>(Fortaleza) [...] O coordenador está mais próximo, da gestão pelas demandas, mas poderia ficar ao lado dos professores dando esse suporte. Porque também a gente tem as nossas demandas e muitas.</i>
<i>(Fortaleza) [...] vejo assim que ele poderia contribuir de forma prática porque ele tem mais experiência, pois muito deles já foram professores.</i>
<i>(Gratidão) [...] que é ele é quem coordena que cria, juntamente com os professores, meios, metodologias, e que sugere praticas para a evolução da aprendizagem.</i>
<i>(Emoção) [...] ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz e pesquisas para o professor.</i>
<i>(Emoção) [...] ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica.</i>
<i>(Emoção) “[...]” dá sugestões de dinâmicas, de atividades, para poder observar o desenvolvimento dos alunos e como aquele professor está direcionando o ensino aprendizagem.</i>
<i>Emoção) [...] porque ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz pesquisas para o professor, às vezes o professor quer dá o conteúdo quer trabalhar o conteúdo com o aluno, às vezes ele não está com aquele trabalho em mãos o supervisor vai e pesquisa.</i>
<i>(Gratidão) [...] nos planejamentos pegamos sugestões como projetos, trabalhamos com jogos e formalizamos esses jogos junto</i>
<i>(Gratidão) [...] exerce um papel estratégico, entre os principais objetivos destaco em oferecer o suporte para que o estudante aprenda de maneira possível.</i>
<i>[...] eu vejo o coordenador, assim, para dar suporte ao professor!</i>

<i>(Gratidão) [...] relação maravilhosa a coordenadora pedagógica da escola ela tem, eu digo até de afetividade, com os alunos e com toda a clientela, os pais, ela faz essa parceria.</i>
<i>(Fortaleza) [...] essa relação poderia ser melhor se a preocupação, se o foco fosse realmente o pedagógico.</i>
<i>(Gratidão) [...] É um trabalho parceiro.</i>
<i>(Gratidão) [...] graças a Deus, já criamos aquele laço.</i>
<i>(Fortaleza) [...] deveria ser melhor essa relação “[...]” em virtude de muitas demandas não há uma relação tão próxima.</i>
<i>(Gratidão) [...] Ele é parceiro da escola e principalmente do professor.</i>
<i>(Gratidão) [...] um trabalho de extrema responsabilidade.</i>
<i>(Gratidão) [...] O próprio nome já faz jus ao trabalho coordenar, que é um trabalho também que vejo muito árduo, prazeroso também, porque quando se conquista alguma coisa ele é muito gratificante.</i>
<i>(Gratidão) [...] o trabalho do coordenador é de fundamental importância dentro de um ambiente escolar.</i>
<i>(Emoção) [...] o trabalho do coordenador pedagógico, do supervisor pedagógico, traz uma grande contribuição sem dúvida para o ensino.</i>
<i>(Emoção) [...] é um trabalho de extrema importância, o trabalho dele é bem importante e bem extensivo digamos assim.</i>
<i>Gratidão [...] É um trabalho de extrema importância.</i>
<i>(Gratidão) [...] a gente assim vê resultados maravilhosos com esse trabalho feito por ela.</i>
<i>(Gratidão) [...] O coordenador é uma peça fundamental para o quebra cabeça da escola.</i>
<i>(Gratidão) [...] É uma missão extremamente importante.</i>
<i>(Emoção) [...] A escola não caminha sem o coordenador pedagógico.</i>
<i>(Emoção) [...] é um mediador no ambiente escolar de extrema importância e para mim essa evolução de mudanças no ambiente escolar é que progride através do desempenho desse profissional.</i>
<i>(Gratidão) [...] eu acho assim que a escola sem o olhar do coordenador pedagógico não funciona.</i>
<i>(Gratidão) [...] ele está ali, em contato com todos, seja o que vai ocorrer na escola, o coordenador pedagógico ele está a frente.</i>
<i>(Gratidão) [...] todo educador executa o papel de transformador e para o coordenador pedagógico não é diferente.</i>
<i>(Gratidão) [...] às vezes “[...]” eu falo assim para a coordenadora, você que resolve tudo!</i>
<i>(Gratidão) [...] é um profissional que age como mediador entre professores, pais, alunos e legislação escolar e projeto político pedagógico da escola.</i>
<i>(Gratidão) [...] então é um trabalho que tem essa interligação com todos os seguimentos da escola.</i>
<i>(Fortaleza) [...] a função é trabalhar em prol da aprendizagem dos alunos.</i>
<i>(Emoção) [...] Na educação o objetivo do supervisor pedagógico é a aprendizagem do aluno.</i>
<i>(Gratidão) [...] O coordenador pedagógico “[...]” trabalha de uma forma multidisciplinar dentro de uma escola.</i>
<i>(Gratidão) [...] multidisciplinar porque assume várias funções entre as quais destaco a de transformador.</i>
<i>(Gratidão) [...] O coordenador pedagógico ele, é como se diz, que trabalha de uma forma multidisciplinar dentro de uma escola, em todos os âmbitos, em todos os ambientes, em todas as circunstâncias dentro de uma escola tem que ter a opinião, e o trabalho e a colaboração pedagógica “[...]” seja num a sala de leitura, seja numa sala de atendimento, na sala de aula em todos os aspectos “[...]”</i>
<i>(Emoção) [...] as extrarregências e as jornadas pedagógicas sempre são cumpridas com relação “[...]” a cargo horária é tudo bem, bem certinho mesmo.</i>
<i>(Gratidão) [...] o coordenador pedagógico sempre participa, sempre é atuante nas extrarregências, sempre traz contribuições.</i>

<i>(Emoção) [...] as extrarregências, são o que? São informativos, tem até momentos importantes, a gente vê o PPP da escola, trata de questões até burocráticas mesmo da escola “[...]” só que assim, o planejar mesmo, o planejar as aulas não existe!</i>
<i>(Gratidão) [...] a extrarregência é organizada pela coordenadora, junto, com a diretora levando em consideração as demandas da escola.</i>
<i>(Fortaleza) [...] as extras são direcionadas para formação que também faz parte do mapa educacional.</i>
<i>(Emoção) [...] Fazemos o planejamento, ela olha, cada um planeja aonde e a sua maneira e o tempo que achar disponível.</i>
<i>(Emoção) [...] mais assim o que a gente sente falta é de planejar, aquele momento da gente planejar, até dividir, compartilhar com os colegas de profissão.</i>
<i>(Fortaleza) [...] o professor fica livre, se ele quiser entregar os planos pra o coordenador analisar, a dar as contribuições, ele corrige, ele analisa os planos “[...]”, mas se o professor não quiser não há aquela cobrança pra isso. “[...]” quando eu mostro o planejamento para ela é porque eu gosto das contribuições.</i>
<i>(Fortaleza) [...] numa extra que não há essa formação, cada professor planeja junto com o colega “[...]” Ela vai se você chamar, ela dá a sugestão. Mas não é obrigada toda extrarregência ter isso.</i>
<i>Aprofundamento</i>
<i>Então com essa situação que você vivencia de não planejar na extrarregência, em sua opinião o que o coordenador poderia fazer para trazer de volta a existência do planejamento nas extrarregências?</i>
<i>(Emoção) [...] ela poderia batalhar para que esse momento voltasse, até para o planejamento anual a gente não tem esse momento</i>
<i>(Emoção) [...] O coordenador deveria dialogar com a gestão, se preciso, ir até a secretaria da educação do município.</i>
<i>(Emoção) [...] entendo que não é culpa dela, entendo que é da própria gestão.</i>
<i>(Gratidão) [...] ele acompanha o trabalho de todos os professores, acompanha e orienta.</i>
<i>(Fortaleza) [...] tive uma visita da coordenadora na minha sala [...] ela contribui com os alunos e assim tem essa liberdade. “[...]” Eu permito, não posso dizer pelos outros, mas não tem nenhuma resistência. Acho que a gente é muito aberta a essa questão, porque a gente precisa desse apoio, a gente precisa das contribuições “[...]” e ela também acompanhar se tá tudo de acordo com o nível, de acordo com a série.</i>
<i>(Gratidão) [...] Sim, na escola que eu trabalho, eu vejo muito isso, essa abertura.</i>
<i>(Gratidão) [...] ela assiste a aula, ela até inclusive “[...]” contribui com os alunos e assim tem essa liberdade sim.</i>
<i>(Emoção) [...] o coordenador, ele acompanha o trabalho de todos.</i>
<i>(Gratidão) [...] Ainda existe aquele temor, por isso que muitas vezes é acontece do relacionamento professor/coordenador existir essa barreira, que já melhorou um pouco.</i>
<i>(Gratidão) [...] então isso de certa forma cria resistências, barreiras, dificulta para que esse trabalho seja realizado como deveria ser.</i>
<i>(Emoção) [...] eu acho bem complicado, bem complexo e difícil até o trabalho do coordenador porque muitas vezes é mal compreendido.</i>
<i>(Emoção) [...] por eu ter passado já por essa função, por eu ter feito parte da equipe escolar, atuando como supervisora eu sei o quanto o supervisor ele quer o sucesso do ensino aprendizagem.</i>
<i>(Emoção) [...] o coordenador pedagógico é mal compreendido.</i>
<i>(Emoção) [...] muitas vezes o coordenador vai tratar com os professores de assuntos do próprio sistema de ensino, uma documentação para o professor preencher, ou alguma coisa nesse sentido, as professoras já ficam achando ruim, achando que elas só sabem exigir, sendo que ela está cumprindo a função.</i>
<i>(Emoção) [...] é entendido como uma pessoa autoritária que quer sempre exigir dos professores, que os professores façam isso e aquilo e não dá apoio, muitas vezes é interpretado</i>

<i>por parte dos professores dessa forma [...] só que não, são as obrigações que os coordenadores têm de cumprir, do próprio sistema de ensino.</i>
<i>(Emoção) [...] o objetivo é esse, ele orienta o professor, encaminha o professor para que ele possa fazer um trabalho melhor para o seu aluno “[...]” muitos professores interpretam de outra forma às vezes por falta de conhecimento do que realmente é a atuação do coordenador pedagógico.</i>
<i>(Emoção) [...] é um trabalho que às vezes fica um pouco é... não sei se bloqueado , mas deveria ter um andamento melhor se todos os professores entendessem realmente o que é o trabalho do coordenador.</i>
<i>(Gratidão) [...] Eu acredito que muitas vezes o coordenador pedagógico, ele assume funções além do gestor.</i>
<i>(Emoção) [...] o professor precisa mais ver o coordenador pedagógico como parceiro e não como um fiscal, como um ordenador e sim como um acolhedor, um amigo que está ali para trabalhar junto com ele.</i>
<i>(Emoção) “[...]” ainda existe aquele mito de o coordenador ele ser só fiscalizar, não vê a função que ele vai além, ele está ali para colaborar, “[...]” para ajudar, [..]para coordenar e nos ajudar em nossas atribuições pedagógicas.</i>
<i>(Emoção) [...] apenas exigiam e não assumiam suas funções tornando o relacionamento num ambiente escolar competitivo.</i>
<i>(Gratidão) [...] ainda existe aquele mito, de o coordenador ele ser só o fiscalizador.</i>
<i>(Emoção) [...] o coordenador, o supervisor ele era visto como a questão de mandar e do outro obedecer, dele supervisionar.</i>
<i>(Gratidão) [...] quando falo do mito de fiscalizar é que antigamente muitos professores tinham a visão de que o coordenador servia somente para cobrar o currículo escolar, planos de aula até porque alguns agiam assim.</i>
<i>(Emoção) [...] Infelizmente e culturalmente a palavra supervisor, já vem carregada de ordem de tabus.</i>

APÊNDICE 3-Quadro com a sistematização dos indicadores

QUADRO 2- Processo de articulação dos pré-indicadores em indicadores

PRÉ- INDICADORES	INDICADORES
<p>1- (Fortaleza) [...] e não dá esse suporte pedagógico e dá! no sentido de que? de cobrar! de cobrar avaliação, para entregar no prazo e saber como estar o rendimento da turma.</p> <p>2- (Fortaleza) [...] o coordenador eu vejo mais uma pessoa que resolve mais a questão burocrática da escola.</p> <p>3- (Emoção) [...] Há uma exigência muito grande de documentos para entregar.</p> <p>4- (Fortaleza) [...] então o coordenador fica meio que sobrecarregado com essa parte e se esquivava um pouco desse lado pedagógico.</p> <p>5- (Fortaleza) [...] porque tem outras demandas, como por exemplo, de preencher documentos.</p> <p>6- (Fortaleza) [...] eu não vejo o coordenador como um fiscalizador, eu vejo que ele poderia melhorar a questão do apoio pedagógico para os professores, até porque ele deveria ser o “educador do educador” e deixar mais de lado a questão burocrática.)</p> <p>7- (Fortaleza) [...] o coordenador pedagógico acaba que ele não tem tempo para dar esse suporte pedagógico.</p> <p>8- (Fortaleza) [...] devido às várias demandas talvez ela não possa está fazendo esse acompanhamento, fazendo as anotações, até para projetar estudos para o professor na questão da formação continuada.</p> <p>9- (Fortaleza) [...] devido a várias demandas talvez o coordenador não tenha tanto tempo para estar em sala de aula.</p> <p>10 - (Fortaleza) [...] o coordenador não só pedia planejamento, mas ele ia procurar ir nas salas de aulas para poder observar a prática do professor.</p>	<p>INDICADOR- 1</p> <p>VÁRIAS DEMANDAS BUROCRÁTICAS SOBRECARREGA O COORDENADOR PEDAGÓGICO</p>

<p>11- (Fortaleza) [...] O coordenador está mais próximo, da gestão pelas demandas, mas poderia ficar ao lado dos professores dando esse suporte. Porque também a gente tem as nossas demandas e muitas.</p> <p>12- (Fortaleza) [...] vejo assim que ele poderia contribuir de forma prática porque ele tem mais experiência, pois muito deles já foram professores.</p>	
<p>13- (Gratidão) [...] que é ele é quem coordena que cria, juntamente com os professores, meios, metodologias, e que sugere praticas para a evolução da aprendizagem.</p> <p>14- (Emoção) [...] ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz e pesquisas para o professor.</p> <p>15- (Emoção) [...] ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica.</p> <p>16- (Emoção) “[...]” dá sugestões de dinâmicas, de atividades, para poder observar o desenvolvimento dos alunos e como aquele professor está direcionando o ensino aprendizagem.</p> <p>17- (Emoção) [...] porque ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz pesquisas para o professor, às vezes o professor quer dá o conteúdo quer trabalhar o conteúdo com o aluno, às vezes ele não está com aquele trabalho em mãos o supervisor vai e pesquisa.</p> <p>18- (Gratidão) [...] nos planejamentos pegamos sugestões como projetos, trabalhamos com jogos e formalizamos esses jogos junto</p> <p>19- (Gratidão) [...] exerce um papel estratégico, entre os principais objetivos destaque em oferecer o suporte para que o estudante aprenda de maneira possível. [...] eu vejo o coordenador, assim, para dar suporte ao professor!</p>	<p>INDICADOR-2</p> <p>AJUDA OS PROFESSORES NAS ATIVIDADES DIÁRIAS</p>
<p>20- (Gratidão) [...] relação maravilhosa a coordenadora pedagógica da escola ela tem, eu digo até de afetividade, com os alunos e com toda a clientela, os pais, ela faz essa parceria.</p>	<p>INDICADOR- 3</p> <p>RELAÇÃO DE PARCERIA AINDA PODE MELHORAR</p>

<p>21- (Fortaleza) [...] <i>essa relação poderia ser melhor se a preocupação, se o foco fosse realmente o pedagógico.</i></p> <p>22- (Gratidão) [...] <i>É um trabalho parceiro.</i></p> <p>23- (Gratidão) [...] <i>graças a Deus, já criamos aquele laço.</i></p> <p>24- (Fortaleza) [...] <i>deveria ser melhor essa relação “[...]” em virtude de muitas demandas não há uma relação tão próxima.</i></p> <p>25- (Gratidão) [...] <i>Ele é parceiro da escola e principalmente do professor.</i></p>	
<p>26- (Gratidão) [...] <i>um trabalho de extrema responsabilidade.</i></p> <p>27- (Gratidão) [...] <i>O próprio nome já faz jus ao trabalho coordenar, que é um trabalho também que vejo muito árduo, prazeroso também, porque quando se conquista alguma coisa ele é muito gratificante.</i></p> <p>28- (Gratidão) [...] <i>o trabalho do coordenador é de fundamental importância dentro de um ambiente escolar.</i></p> <p>29- (Emoção) [...] <i>o trabalho do coordenador pedagógico, do supervisor pedagógico, traz uma grande contribuição sem dúvida para o ensino.</i></p> <p>30- (Emoção) [...] <i>é um trabalho de extrema importância, o trabalho dele é bem importante e bem extensivo digamos assim.</i></p> <p>31- GRATIDÃO [...] <i>É um trabalho de extrema importância.</i></p> <p>32- (Gratidão) [...] <i>a gente assim vê resultados maravilhosos com esse trabalho feito por ela.</i></p> <p>33- (Gratidão) [...] <i>O coordenador é uma peça fundamental para o quebra cabeça da escola.</i></p> <p>34- (Gratidão) [...] <i>É uma missão extremamente importante.</i></p> <p>35- (Emoção) [...] <i>A escola não caminha sem o coordenador pedagógico.</i></p>	<p>INDICADOR- 4</p> <p>TRABALHO DE EXTREMA IMPORTÂNCIA</p>

<p>36- (Emoção) [...] é um mediador no ambiente escolar de extrema importância e para mim essa evolução de mudanças no ambiente escolar é que progride através do desempenho desse profissional.</p> <p>37- (Gratidão) [...] eu acho assim que a escola sem o olhar do coordenador pedagógico não funciona.</p> <p>38- (Gratidão) [...] ele está ali, em contato com todos, seja o que vai ocorrer na escola, o coordenador pedagógico ele está à frente.</p> <p>39- (Gratidão) [...] todo educador executa o papel de transformador e para o coordenador pedagógico não é diferente.</p> <p>40- (Gratidão) [...] às vezes “[...]” eu falo assim para a coordenadora, você que resolve tudo!</p> <p>41- (Gratidão) [...] é um profissional que age como mediador entre professores, pais, alunos e legislação escolar e projeto político pedagógico da escola.</p> <p>42- (Gratidão) [...] então é um trabalho que tem essa interligação com todos os seguimentos da escola.</p> <p>43- (Fortaleza) [...] a função é trabalhar em prol da aprendizagem dos alunos.</p> <p>44- (Emoção) [...] Na educação o objetivo do supervisor pedagógico é a aprendizagem do aluno.</p>	
<p>45- (Gratidão) [...] O coordenador pedagógico “[...]” trabalha de uma forma multidisciplinar dentro de uma escola.</p> <p>46- (Gratidão) [...] multidisciplinar porque assume várias funções entre as quais destaco a de transformador.</p> <p>47- (Gratidão) [...] O coordenador pedagógico ele, é como se diz, que trabalha de uma forma multidisciplinar dentro de uma escola, em todos os âmbitos, em todos os ambientes, em todas as circunstancias dentro de uma escola tem que ter a opinião, e o trabalho e a colaboração pedagógica “[...]” seja num a sala de leitura, seja numa sala de</p>	<p>INDICADOR- 5</p> <p>TRABALHO MULTIDISCIPLINAR</p>

<p><i>atendimento, na sala de aula em todos os aspectos “[...]”</i></p>	
<p>48- (Emoção) [...] as extrarregências e as jornadas pedagógicas sempre são cumpridas com relação “[...]” a carga horária é tudo bem, bem certinho mesmo.</p> <p>49- (Gratidão) [...] o coordenador pedagógico sempre participa, sempre é atuante nas extrarregências, sempre traz contribuições.</p> <p>50- (Emoção) [...] as extrarregências, são o que? São informativos, tem até momentos importantes, a gente vê o PPP da escola, trata de questões até burocráticas mesmo da escola “[...]” só que assim, o planejar mesmo, o planejar as aulas não existe!</p> <p>51- (Gratidão) [...] a extrarregência é organizada pela coordenadora, junto, com a diretora levando em consideração as demandas da escola.</p> <p>52- (Fortaleza) [...] as extras são direcionadas para formação que também faz parte do mapa educacional.</p> <p>53- (Emoção) [...] Fazemos o planejamento, ela olha, cada um planeja aonde e a sua maneira e o tempo que achar disponível.</p> <p>54- (Emoção) [...] mais assim o que a gente sente falta é de planejar, aquele momento da gente planejar, até dividir, compartilhar com os colegas de profissão.</p> <p>55- (Fortaleza) [...] o professor fica livre, se ele quiser entregar os planos pra o coordenador analisar, a dar as contribuições, ele corrige, ele analisa os planos “[...]”, mas se o professor não quiser não há aquela cobrança pra isso. “[...]” quando eu mostro o planejamento para ela é porque eu gosto das contribuições.</p> <p>56- (Fortaleza) [...] numa extra que não há essa formação, cada professor planeja junto com o colega “[...]” Ela vai se você chamar, ela dá a sugestão. Mas não é obrigada toda extrarregência ter isso.</p>	<p>INDICADOR- 6</p> <p>PARTICIPAÇÃO NAS EXTRARREGÊNCIAS, AUSÊNCIA NOS PLANEJAMENTOS</p>

<p>Aprofundamento</p> <p>57- (Emoção) <i>Então com essa situação que você vivencia de não planejar na extrarregência, em sua opinião o que o coordenador poderia fazer para trazer de volta a existência do planejamento nas extrrregências?</i></p> <p>58- (Emoção) [...] <i>ela poderia batalhar para que esse momento voltasse, até para o planejamento anual a gente não tem esse momento.</i></p> <p>59- (Emoção) [...] <i>O coordenador deveria dialogar com a gestão, se preciso, ir até a secretaria da educação do município.</i></p> <p>60- (Emoção) [...] <i>entendo que não é culpa dela, entendo que é da própria gestão.</i></p>	
<p>61- (Gratidão) [...] <i>ele acompanha o trabalho de todos os professores, acompanha e orienta.</i></p> <p>62- (Fortaleza) [...] <i>tive uma visita da coordenadora na minha sala “[...] ela contribui com os alunos e assim tem essa liberdade. “[...]” Eu permito, não posso dizer pelos outros, mas não tem nenhuma resistência. Acho que a gente é muito aberta a essa questão, porque a gente precisa desse apoio, a gente precisa das contribuições “[...] e ela também acompanhar se tá tudo de acordo com o nível, de acordo com a série.</i></p> <p>63- (Gratidão) [...] <i>Sim, na escola que eu trabalho, eu vejo muito isso, essa abertura.</i></p> <p>64- (Gratidão) [...] <i>ela assiste a aula, ela até inclusive “[...]” contribui com os alunos e assim tem essa liberdade sim.</i></p> <p>65- (Emoção) [...] <i>o coordenador, ele acompanha o trabalho de todos.</i></p>	<p>INDICADOR- 7 MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA</p>
<p>66- (Gratidão) [...] <i>Ainda existe aquele temor, por isso que muitas vezes é acontece do relacionamento professor/coordenador existir essa barreira, que já melhorou um pouco.</i></p> <p>67- (Gratidão) [...] <i>então isso de certa forma cria resistências, barreiras, dificulta para</i></p>	<p>INDICADOR- 8 A FUNÇÃO DO COORDENADOR É MAL COMPREENDIDO</p>

que esse trabalho seja realizado como deveria ser.

68- (Emoção) [...] *eu acho bem complicado, bem complexo e difícil até o trabalho do coordenador porque muitas vezes é mal compreendido.*

69- (Emoção) [...] *por eu ter passado já por essa função, por eu ter feito parte da equipe escolar, atuando como supervisora eu sei o quanto o supervisor ele quer o sucesso do ensino aprendizagem.*

70- (Emoção) [...] *o coordenador pedagógico é mal compreendido.*

71- (Emoção) [...] *muitas vezes o coordenador vai tratar com os professores de assuntos do próprio sistema de ensino, uma documentação para o professor preencher, ou alguma coisa nesse sentido, as professoras já ficam achando ruim, achando que elas só sabem exigir, sendo que ela está cumprindo a função.*

72- (Emoção) [...] *é entendido como uma pessoa autoritária que quer sempre exigir dos professores, que os professores façam isso e aquilo e não dá apoio, muitas vezes é interpretado por parte dos professores dessa forma [...] só que não, são as obrigações que os coordenadores têm de cumprir, do próprio sistema de ensino.*

73- (Emoção) [...] *o objetivo é esse, ele orienta o professor, encaminha o professor para que ele possa fazer um trabalho melhor para o seu aluno “[...]” muitos professores interpretam de outra forma às vezes por falta de conhecimento do que realmente é a atuação do coordenador pedagógico.*

74- (Emoção) [...] *é um trabalho que às vezes fica um pouco é... não sei se bloqueado, mas deveria ter um andamento melhor se todos os professores entendessem realmente o que é o trabalho do coordenador.*

75- (Gratidão) [...] *Eu acredito que muitas vezes o coordenador pedagógico, ele assume funções além do gestor.*

76- (Emoção) [...] *o professor precisa mais ver o coordenador pedagógico como parceiro*

<p><i>e não como um fiscal, como um ordenador e sim como um acolhedor, um amigo que está ali para trabalhar junto com ele.</i></p>	
<p>77- (Emoção) “[...]” <i>ainda existe aquele mito de o coordenador ele ser só fiscalizar, não vê a função que ele vai além, ele está ali para colaborar, “[...]” para ajudar, [...] para coordenar e nos ajudar em nossas atribuições pedagógicas.</i></p> <p>78- (Emoção) [...] <i>apenas exigiam e não assumiam suas funções tornando o relacionamento num ambiente escolar competitivo.</i></p> <p>79- (Gratidão) [...] <i>ainda existe aquele mito, de o coordenador ele ser só o fiscalizador.</i></p> <p>80- (Emoção) [...] <i>o coordenador, o supervisor ele era visto como a questão de mandar e do outro obedecer, dele supervisionar.</i></p> <p>81- (Gratidão) [...] <i>quando falo do mito de fiscalizar é que antigamente muitos professores tinham a visão de que o coordenador servia somente para cobrar o currículo escolar, planos de aula até porque alguns agiam assim.</i></p> <p>82- (Emoção) [...] <i>Infelizmente e culturalmente a palavra supervisor, já vem carregada de ordem de tabus.</i></p>	<p>9- AINDA EXISTE O MITO DO COORDENADOR COMO FISCALIZADOR</p>

APÊNDICE 5- Quadro com os núcleos de significação

QUADRO 3

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>VÁRIAS DEMANDAS BUROCRÁTICAS SOBRECARRREGAM O COORDENADOR PEDAGÓGICO;</p> <p>AJUDA AOS PROFESSORES NAS ATIVIDADES DIÁRIAS</p> <p>PARTICIPAÇÃO NAS EXTRARREGÊNCIAS, AUSÊNCIA NOS PLANEJAMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ENTRE O PRÁTICO E O BUROCRÁTICO
<p>RELAÇÃO DE PARCERIA;</p> <p>MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA;</p> <p>TRABALHO MULTIDISCIPLINAR</p>	
<p>TRABALHO DE EXTREMA IMPORTÂNCIA</p> <p>A FUNÇÃO DO COORDENADOR É MAL COMPREENDIDA;</p> <p>AINDA EXISTE O MITO DO COORDENADOR COMO FISCALIZADOR</p>	