



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO POTENCIAL DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE**

**Joselita Batista Leonardo Rocha**

Orientadora Profa. Dra. Inês Maria M. Z. de Almeida  
Tutor Orientador: Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Brasília (DF), Dezembro de 2015

**Joselita Batista Leonardo Rocha**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO POTENCIAL DE  
RESSIGNIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Inês Maria M. Z. de Almeida e Prof. Ms. Mauro Gleisson de Castro Evangelista

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Joselita Batista Leonardo Rocha**

### **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO POTENCIAL DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Inês M. Zanforlin Pires de Almeida - FE/UNB  
(Professora-orientadora)

---

Prof. Ms. Mauro Gleisson de Castro Evangelista – EAPE/SEEDF  
(Professor-tutor orientador)

---

Profa. Msa. Aricélia Ribeiro do Nascimento – SEEDF - MEC  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

## **DEDICATÓRIA**

A todos os meus familiares, em especial a minha filha, Sarah Quéren e o meu irmão Leonardo que contribuíram muito para que conseguisse continuar caminhando nessa constante busca por conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus que muito me fortaleceu e mesmo nos momentos mais difíceis não permitiu que desistisse dessa caminhada.

À minha orientadora Inês Maria e ao tutor Mauro Gleisson, que demonstraram incentivo, compreensão e paciência diante das minhas dificuldades e me encorajaram a superar todos os desafios.

Aos professores de todas as disciplinas do curso pela competência, seriedade, entusiasmo, que contribuíram para a construção do conhecimento que provocou mudanças na minha forma de ver o outro e na minha prática pedagógica.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram e fortaleceram nos momentos de desânimo.

À minha amiga Vilma, por seu carinho, disposição, cuidado e ajuda que muito contribuiu na construção desta pesquisa.

Aos docentes que aceitaram ser os sujeitos da pesquisa com boa vontade e cederam um pouco do seu tempo, que foi essencial para a análise e conclusão desse trabalho.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para o meu êxito nessa caminhada.

## **EPIGRAFE**

“A ação implica a atividade, e a redução da ação à atividade pode não resultar do excesso de trabalho, do embrutecimento ou do esgotamento, mas de uma estratégia defensiva contra o sofrimento na ação, estratégia defensiva que consiste em reduzir voluntariamente o campo da consciência à atividade [...] Não apenas ação e trabalho são indissociáveis como falta ainda um termo para chegar à tríade: o sofrimento; o sujeito, sem, no entanto fugir à ação engajada pode recorrer a estratégias defensivas. Estas passam com frequência pelo truque de uma redução da ação à atividade. Agir é, por conseguinte trabalhar, mas é igualmente sofrer.”

Christophe Dejours  
Souffrance em France.  
Dejours (apud LAVILLE-BLANCHARD, 2005, p. 113)

## **RESUMO**

O propósito desta pesquisa foi investigar o espaço da coordenação pedagógica como um local de ressignificação do sofrimento docente numa escola da rede pública do Distrito Federal. Os sujeitos da investigação foram quatro professores, sendo dois regentes do turno matutino e dois do turno vespertino e todos atuando em áreas de conhecimento específico dos anos finais do Ensino Fundamental. Esta produção científica apoiou-se no arcabouço teórico de Freitas e Mendes por estas terem estudos sobre a psicodinâmica do trabalho, e os sujeitos que a compõe. De caráter qualitativo, esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e a observação no processo de coleta de dados. Com isto, pode-se verificar a possibilidade de ressignificação do sofrimento docente na coordenação pedagógica, desde que considere a subjetividade dos profissionais docente, e cumpra as orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Este documento possibilita as condições necessárias para que seja promovida a escuta pedagógica e através das discussões entre os pares consigam construir uma mobilização subjetiva coletiva ou individual para evitar o adoecimento.

Palavras-chave: Sofrimento Docente; Coordenação pedagógica; Ressignificação.

## SUMÁRIO

Justificativa:.....	12
Contexto de pesquisa:.....	12
Problema: 13	
Objetivo geral:.....	13
Objetivos específicos:.....	13
Capítulo 114	
Profissionais da Educação - Professores .....	14
Capítulo 215	
Espaço da Coordenação Pedagógica .....	15
Capítulo 3 .....	17
O papel do coordenador(a) pedagógico(a) .....	17
Sofrimento no Trabalho.....	20
2-METODOLOGIA .....	23
2.1-Metodologia Qualitativa.....	23
2-2-Contexto da Pesquisa .....	24
2-3- Sujeitos.....	25
3-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	26
3.1- Procedimentos para Construção de Dados .....	26
3.1.1- Observação .....	26
3.1.2- Entrevista.....	26
3.2- Instrumentos .....	27
3.2.1- Diário de pesquisa (apêndice A) .....	27
3.2.2- Roteiro semiestruturado (apêndice C).....	27
4-Coleta de dados .....	27
4.1- Coleta dos dados das observações.....	27
Notas descritivas.....	28
Notas reflexivas .....	28
4.2- Análise dos dados.....	28
4.2.1- Percepção do espaço da coordenação pedagógica .....	28
4.2.2- Escuta dos professores quanto o espaço da coordenação pedagógica .....	30
4.2.3-Sofrimento Docente.....	31
4.2.4- Contribuidores ao sofrimento docente .....	32
4.2.5- Prazer Docente .....	34
4.2.6- Organização do Trabalho pedagógico pela gestão .....	35
4.2.7- Ressignificação do sofrimento docente .....	36
REFERÊNCIAS .....	39
Apêndice.....	42
7.1- Apêndice A.....	42
Protocolo de Observação .....	42
Notas descritivas.....	42
Notas reflexivas .....	42
7.2- Apêndice B.....	43
7.2-1- Roteiro de entrevista dos professores .....	43
7.3- Apêndice C.....	45
7.3.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	45
7.4- Apêndice D.....	46
7.4.1 Figura 1.....	46



## MEMÓRIA EDUCATIVA

Iniciei meu processo de escolarização em uma cidade de interior muito pequena, na qual havia apenas um “grupo escolar” com quatro salas de aula, da 1ª à 4ª série e outra sala para a direção e secretaria. Não havia creche ou pré-escola, o ingresso era na 1ª série. Para a alfabetização era utilizada a cartilha “Caminho Suave” com as famílias silábicas e grupo de palavras para cópia, leitura e uso do caderno de caligrafia.

A professora era muito séria, seguia religiosamente a cartilha e quem dava conta de acompanhar aprendia, quem não conseguia ficava para trás. A instituição educacional e “ELA” associavam a aprendizagem as condições econômicas dos alunos e deixava isso claro. Por isso a maioria dos reprovados eram os alunos menos favorecidos economicamente e socialmente. Fazia comentários inadequados, ou melhor, preconceituosos: “De onde veio não vai conseguir aprender”. Quase a metade da turma da 1ª série foi reprovada.

Em 1985 houve a extensão de série até os anos finais do Ensino Fundamental, os professores de todas as disciplinas vieram de outra cidade. Na 5ª série tive uma professora de matemática “Dona Euclélia”, ela apresentou valores e comportamentos contrários aos dos professores anteriores. Havia acabado de chegar na cidade, tratava igualmente todos os alunos, acreditava no potencial de todos e organizava a turma em duplas, para que um aluno que tivesse mais facilidade auxiliasse o outro. Foi um sucesso a socialização entre os alunos melhorou e a aprendizagem também.

Nas séries seguintes, mesmo sem a intervenção de professores, quando algum colega apresentava dificuldades, recebia auxílio de outros colegas e assim não houve reprovação no nosso grupo. Tive que mudar para outra cidade para cursar o Ensino Médio e a relação professor aluno era distante, apenas o professor de matemática do 1º ano apresentou preocupação com o acompanhamento da aprendizagem de cada aluno. Observava os que tinham dificuldade e oferecia ajuda, passava em todas as carteiras.

A opção pelo magistério veio da experiência de auxiliar os colegas com dificuldade na sala de aula. Eles aprendiam e ficavam felizes, isso me trazia satisfação pessoal. Construí a crença de que o afeto faz toda a diferença nos campos do ensino e da aprendizagem. Os professores que demonstravam afeto, preocupação com o meu rendimento, crença na minha capacidade de aprender, ainda me lembro de todos. E só consegui me realizar profissionalmente porque acreditei na possibilidade de chegar onde quisesse independente da classe social que pertencia.

Minha família não se envolvia com as questões da escola e como eu não apresentava problemas no comportamento e notas, meus pais não eram convocados. Mas naquela época os pais sempre davam razões aos professores. A tabuada tinha de ser memorizada e devíamos responder imediatamente quando solicitado, não era permitido contar nos dedos ou utilizar qualquer recurso senão a memória, para cada erro uma punição. A professora dava beliscão, tinha unhas enormes, puxava as orelhas e alguns alunos ficavam de castigo atrás da porta. O nome dela nunca esqueci: “Dona Madalena”.

Enfim, cheguei à conclusão de que as experiências escolares vivenciadas por mim contribuíram com a minha postura em sala de aula e prática pedagógica, que valoriza as diferenças e acredita no potencial de todos para aprender através de estratégias diferenciadas e individualizadas quando necessário.

Ingressei no serviço público como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há dezoito anos, atuando em regência com os anos iniciais, coordenação e supervisão pedagógica, direção durante três anos e ultimamente no Ensino Especial. No exercício de todas essas funções tive a oportunidade de participar de iniciativas relacionadas a temas como formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas para estudantes com necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado, Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), Mediação para alunos com necessidades educacionais especiais e vários outros cursos de formação continuada.

O que sempre me inquietou foi a angústia que eu sentia em cada função que estava exercendo, procurava mais cursos para capacitação com o intuito de minimizar o sofrimento que sentia as vezes. Por isso, passei por muitas funções dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e mesmo correndo atrás de formação, não consegui evitar que o meu sofrimento docente se transformasse em adoecimento, quando em maio deste ano após alguns conflitos e episódios de violência e ameaças na escola.

No segundo semestre deste ano quando não tinha energia para mais nada tive que me afastar do trabalho para tratamento da minha saúde. Ouvi falas desagradáveis da direção da escola: “você está se acovardando, se entupindo de remédios controlados para não trabalhar”. Às vezes quando vou deixar a licença médica na direção da escola ouço piadas do tipo: “E aí já descansou o suficiente? Não vai trabalhar mais não? Ultimamente tenho evitado ir à escola.

Ainda estou em tratamento psiquiátrico e fazendo uso das medicações, mas recebi alta para retornar ao trabalho em 31/01/2016. Estou um pouco ansiosa com a volta ao trabalho, pois antes não conseguia entender como é possível adoecer fazendo um trabalho que você escolheu, idealizou desde criança quando brincava de professora e acredita nesse trabalho para fazer a diferença na vida das pessoas, como fez na minha. Somente agora ao término deste trabalho, após os conhecimentos adquiridos por meio da bibliografia pude entender que a mobilização subjetiva e a alteridade é que dá esse equilíbrio para que o sofrimento não se transforme em doença.

## INTRODUÇÃO

### **Justificativa:**

Segundo Dejours (1999 *apud* RICARDO E CASTRO, 2014), o trabalho configura-se como o grande palco de prazer e de sofrimento na contemporaneidade e a noção de sofrimento é destacada em seu estudo como um estado de luta do sujeito contra as forças que o estão empurrando em direção à doença mental.

O cenário desta pesquisa demonstra a vivência dos professores da rede pública do Distrito Federal tanto do sofrimento psíquico, quanto do prazer. O adoecimento pode ser evitável, focando na questão principal de como os professores se mobilizam frente à organização do trabalho e conseguem intervir no processo, possibilitando que um número menor de docentes sejam afastados por motivo de doenças ocupacionais.

Segundo Pedroza (2010, p. 85), “a Psicanálise por ser uma teoria que privilegia a escuta da palavra e da relação do sujeito com o saber e tem em comum com a educação a preocupação da pessoa na sua singularidade, uma vez que provoca investimentos e emoções que permitem análises [...]” possibilita “trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula”.

Diante das queixas apresentadas pelos professores durante as coordenações pedagógicas, o presente trabalho pretende investigar se o espaço da Coordenação Pedagógica pode instituir-se como espaço de ressignificação do sofrimento psíquico docente.

### **Contexto de pesquisa:**

A pesquisa foi realizada com docentes do turno matutino e vespertino em uma escola pública de Ceilândia-DF. Estão matriculados nessa instituição educacional 1.200 (um mil e duzentos) alunos nos anos finais do Ensino Fundamental oriundos do Setor Habitacional Sol Nascente, Setor P SUL e Setor Habitacional Pôr do Sol.

A escolha dessa unidade de ensino para a realização da pesquisa deu-se pelo fato da comunidade escolar ter vivenciado no segundo bimestre do ano letivo de 2015 situações de conflitos e tensão que ganhou especial destaque pela mídia. Também por ser o próprio local de trabalho da pesquisadora, tornou-se mais viável o cumprimento da agenda para os propósitos estabelecidos, o que acentuou um cuidado para que seu lugar de pesquisadora não se misturasse ao lugar de professora. Essa instituição, por ser um Centro de Ensino

Fundamental, oferece os anos Finais – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental aos estudantes daquela comunidade.

**Problema:**

Pode a coordenação pedagógica instituir-se em um espaço de ressignificação do sofrimento docente?

**Objetivo geral:**

Investigar se a coordenação pedagógica se institui como espaço de ressignificação do sofrimento docente.

**Objetivos específicos:**

- Identificar através da escuta dos professores participantes da pesquisa, possíveis indicadores de sofrimento docente.
- Identificar no espaço da coordenação pedagógica elementos que propiciem a ressignificação do sofrimento docente.

## Capítulo 1

### Profissionais da Educação - Professores

No decorrer da história, a figura do professor é associada à maestria, como alguém que detém o conhecimento. No entanto, percebe-se que há muitos docentes em sofrimento, por não conseguir responder todas as perguntas e demandas que ocorrem no ambiente que estão inseridos (ARAÚJO E MENDES, 2014, p.26).

Os professores do Distrito Federal, atualmente, estão amparados pelo Plano de Carreira do Magistério Público do DF, lei nº 5105/03/05/2013 que define no capítulo II, artigo 2º, inciso 3º considera o professor de educação básica o titular de cargo da carreira magistério público com atribuições que abrangem as funções de Magistério e as atividades pedagógicas. Sob essa ótica, Distrito Federal, (2013) assim define:

São considerados profissionais da educação todos os servidores envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos e de gestão da escola, independentemente de suas frentes de atuação. Os profissionais da educação são sujeitos fundamentais da ação educativa e, por isso, devem assumir o compromisso com a formação integral do estudante.

Dentro do espaço escolar existem funções singulares e complexas em devido às múltiplas demandas sociais, culturais, políticas e econômicas que emergem no momento histórico em construção. Neste panorama, em que as funções educativas são desenvolvidas por meio do trabalho daqueles que nela atuam. Neste contexto, o professor da rede pública, além de assumir a sala de aula, também, pode atuar na gestão escolar, coordenação e supervisão pedagógica e suporte técnico- pedagógico. Estas atribuições podem ocorrer com o profissional habilitado no curso de Pedagogia, assim como os profissionais que cursaram licenciatura em área específica. Dentre as funções citadas anteriormente, Facas (2013) elenca três elementos para discussão quanto a função do professor:

(1) Executar as tarefas pedagógicas e de registro da vida escolar do aluno, em instrumentos próprios da SEDF, cumprindo os prazos fixados pela direção da instituição educacional, e em conformidade com o calendário escolar da rede pública de ensino, para a entrega dos documentos à secretaria; (2) Articular ações junto ao atendimento educacional especializado/ Sala de Recursos para o atendimento ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e a Altas Habilidades/ superdotação; e (3) Participar das atividades de articulação da instituição educacional a família e com a comunidade.

Os dados acima provocam uma discussão quanto à dinâmica burocrática a respeito de registros relevantes no fazer pedagógico, em que sua função vai além da escrita obrigatória que tem seu valor, mas pelo o excesso destes, perdem sua função de caráter pedagógico para pesquisa.

Também há a queixa docente da não formação acadêmica adequada para atender às diversidades e realizar intervenções eficientes no atendimento educacional especializado, pois como normatiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.1) como princípio de incluir sujeitos historicamente excluídos da sociedade, ou seja, uma política que se baseie em direitos humanos.

Segundo Castro e Carvalho (2002 *apud* Oliveira 2012), os estudos têm acentuado a urgência de se formar professores capazes de refletir sobre suas próprias práticas a partir de atitudes e projetos que investiguem a sua própria realidade. Em muitas das formulações que defendem a diretriz investigação – reflexão é sublinhada a necessidade do enraizamento pessoal nos processos de formação e transformação dos profissionais, pois a identidade docente é construída desde o momento da escolha profissional, perpassando por toda a formação, inclusive na instituição escolar a qual atua, pois neste *lócus* o aperfeiçoamento e transformação em todas as dimensões escolares ocorrem constantemente.

## **Capítulo 2**

### **Espaço da Coordenação Pedagógica**

A coordenação pedagógica, prevista na legislação distrital, que acontece nas escolas públicas do Distrito Federal, é fruto de lutas da categoria docente ao longo de muitos anos e seu objetivo é a busca pela melhoria da qualidade na Educação pública. O plano de Carreira do Magistério Público do DF em seu capítulo 2, artigo 2º, inciso IX, define a coordenação pedagógica como “O conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe”. O Distrito Federal é mencionado como a primeira Unidade da Federação a conquistar a garantia desse espaço-tempo e único a mantê-la nessa proporção, que demonstra o compromisso do Estado com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação.

De acordo com o Regimento Interno da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 49):

A Coordenação pedagógica constitui-se um espaço tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político- Pedagógico. As ações devem contemplar a implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEDF em vigor, cabendo ao coordenador pedagógico articular ações que garantam a realização da Coordenação Pedagógica.

Para ratificar essa necessidade tem-se que o significado “... da palavra coordenação significando estar próximo, junto com os pares, representa a possibilidade de uma **co-ordenação**” (Distrito Federal, 2012). Para Anastasiou (2009, p. 223 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013) coordenação “[...] é o ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos ou atividades, ou gestão de determinado projeto ou setor, sendo responsável pelo andamento, pelo processo (setor, equipe, projeto, etc.).”

Na perspectiva de coordenação, como ordenação conjunta, resume-se a um espaço de cumprimento de exigências, gerando trabalho individualizado na maioria das escolas. Na perspectiva de co-ordenação tem-se o foco na reflexão da prática, pois “a ação dos(as) coordenadores(as) é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária. Esta é a concepção de coordenação almejada por professores que buscam o desenvolvimento da escola e da educação de qualidade social” (FERNANDES, 2012, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013).

Assim, se faz necessário no espaço da coordenação pedagógica, consolidar reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação para atender eficientemente às demandas de uma co-ordenação. O que se ganha nessa perspectiva é a potencialização desse tempo-espaço, viabilizando o alcance dos objetivos propostos no Projeto político-pedagógico.

Segundo Distrito Federal, 2014, p.31.:

A importância da fala e da escuta sobre a realidade do trabalho entre os pares constitui-se mecanismo que possibilita dar visibilidade à criatividade e inventividade que esses profissionais têm implementado para superarem a resistência apresentada pela realidade às prescrições trabalhistas. Daí surge a importância da co+ordenação, como ação entre os pares, também, como espaço-tempo privilegiado dessa “escuta sensível” (BARBIER, 1993) sobre a prática pedagógica e o cotidiano escolar.

Para tanto é preciso um trabalho articulado e a atuação do gestor como líder do trabalho pedagógico da escola, em conjunto com supervisores e coordenadores pedagógicos, para que a coordenação pedagógica não seja um trabalho individual. “Esses atores devem suscitar as ações de formação continuada, sendo também coordenadores formadores, assumindo assim, papel imprescindível em processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas docentes” (DISTRITO FEDERAL, p. 26, 2013).



### Capítulo 3

#### O papel do coordenador(a) pedagógico(a)

Ao se preocupar com uma escola organizada por todos seus sujeitos e os ganhos significativos trazidos em lei com a promulgação da LDB 9394/96 e com a publicação da lei 4751/2012- Gestão Democrática, a valorização do trabalho do coordenador pedagógico destacou ainda mais o princípio da construção de uma escola em que todos convivam, trabalham, ensinam, aprendam e avaliam em prol da Educação de qualidade.

Diante desse breve registro vale destacar aqui as características necessárias e importantes a esse sujeito articulador dentro da instituição escolar, as quais constam em Distrito Federal (2014) e compete a esse profissional: ter um perfil de educador- formador na perspectiva de trabalho pedagógico; articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o P.P.P sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola; disposição em promover mudanças no P.P.P ao perceber novos anseios e avaliações pelo grupo escolar.

Sabe-se que os docentes solicitam e necessitam de soluções mais práticas em primazia ao estudo da teoria, mas o estudo da teoria tem o seu valor na formação continuada como espaço de ganho, cabendo ao coordenador pedagógico promovê-lo fazendo o elo entre teoria e prática no seu grupo (DISTRITO FEDERAL, p. 27, 2013).

Com isso, as discussões para melhor entendimento entre teoria-prática, já que as teorias são sempre as práticas constituídas pela humanidade, é relevante: ouvir os professores para identificar demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico; criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões; solicitar aos professores sugestões de textos, reportagens, livros que tenham lido, estudado e que recomendam ao grupo assim como, solicitar aos professores sugestões e identificar no grupo professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo.

Assim, para a organização das coordenações pedagógicas sugere Distrito Federal (2013), que se façam estudos sobre o Currículo da Educação Básica, as Diretrizes e Orientações Pedagógicas da Rede, leituras, oficinas, palestras com especialistas e profissionais da própria escola, compartilhamento de experiências entre os profissionais da escola, elaboração de projetos, análise coletiva dos resultados das avaliações para

planejamento das intervenções pedagógicas para as aprendizagens dos estudantes, estudos de casos, planejamentos em geral, dentre outros.

Nesse sentido, corrobora o documento (op. cit. 2013, p.31) que:

A garantia da coordenação pedagógica contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotina (SILVA, 2007) e alienação dos trabalhadores em educação. Potencializar esse espaço-tempo viabiliza o alcance dos objetivos apresentados no Projeto Político- Pedagógico, favorecendo a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Ao mesmo tempo, recupera o sentido essencialmente coletivo do trabalho docente, realizado em contextos em que vários sujeitos se fazem presentes, influenciam história de vida e são influenciados por elas, pelos valores, concepções, saberes e fazeres uns dos outros. O cotidiano escolar e os meios de comunicação anunciam a alta frequência do adoecimento dos profissionais da educação.

Portanto, fica evidente que o plano de ação e ações pedagógicas requeiram a presença de um profissional devidamente qualificado e com conhecimentos específicos: o coordenador pedagógico. Pois, “o trabalho pedagógico coletivo, sua atividade apresenta a complexidade de qualquer ação que defende e objetiva o crescimento e a construção da autonomia pedagógica dos profissionais com os quais desenvolve suas funções” (BRUNO, 2001 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013, p.27).

Para dar conta das atribuições supracitadas, o coordenador pedagógico precisa lidar com diferentes profissionais e para isso ele pode contar com a relevância das relações entre a psicanálise e a educação na coordenação pedagógica. Há muitos anos é possível perceber essa relação entre psicanálise e educação, como endossa Pedroza (2010) com o auxílio dos estudos de Freud que, percebeu uma melhor compreensão por parte dos educadores sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente e apresentou interesse pela Pedagogia. “A psicanálise ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir a aquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela”. (op. cit.2010, p.82 )

Diferenciar o ideal do real é um exercício essencial para o coordenador pedagógico, pois, encontramos nas instituições educacionais desafios importantes, tanto pela natureza dos problemas apresentados por fatores externos e internos, como pelas condições adversas de trabalho e falta de alguns recursos materiais e humanos. Esse contexto não deve causar sofrimento nos profissionais, que segundo Sá (2009, p. 656), “é vivenciado e se manifesta de diferentes modos, no conjunto de trabalhadores, incluindo tanto quadro de

doenças profissionais, como formas difusas de mal-estar e de expressão e de uma demanda significativa por reconhecimento, escuta e cuidado”.

Para a psicanálise, toda e qualquer ligação do sujeito com o mundo significa investimento afetivo, por isso, a relação coordenador-professor, depende, em grande medida, da maturidade afetiva do coordenador. Se ele consegue resolver suas próprias dificuldades, poderá ajudar os professores a resolverem as suas. “É necessário que tenha uma educação afetiva que lhe permita desenvolver uma sensibilidade relacional com os outros, aprendendo a se relacionar com o outro em diálogo permanente, se constituindo em trocas com todos aqueles a sua volta” (PEDROSA, 2010, p. 83).

No espaço de coordenação coletiva deve ser oferecida ao professor a oportunidade de verbalizar suas tensões, é numa relação de diálogo e de escuta que o coordenador será capaz de compreender o comportamento e a prática pedagógica dos professores, e evitar conflitos. Algumas dificuldades encontradas pelo professor na escola podem ser de origem afetiva. O diálogo deve acontecer visando oferecer condições aos professores para o enfrentamento de problemas e situações do seu dia a dia na escola, contribuindo para repensar as práticas pedagógicas para que sejam formativas dos sujeitos.

Para Plastino (2001, *apud* Almeida e Costa, p.77):

É por meio da socialização com o outro, do amar e trabalhar com o outro e do sentimento de alteridade com ele que o sujeito torna-se capaz de ultrapassar as fronteiras de seu ego e associar-se a outros nas ações imprescindíveis para a reprodução da vida e, acrescenta-se para o trabalho em equipe nas organizações.

Portanto, considerar o significado das relações intersubjetivas no ambiente de trabalho, fazendo uma leitura positiva do potencial humano e tendo sensibilidade para entender que a imprevisibilidade, a incompletude, que trazem a complexidade na raiz da constituição inconsciente do ser humano. Por isso, não devemos esperar a perfeição, mas a postura de fazer o melhor possível com toda comunidade escolar (Plastino, 2001, *apud* ALMEIDA E COSTA, p.77).

Isso, conseqüentemente, não abre espaço para a substituição deste profissional em outros *locos* escolares simplesmente para cumprir carga horária. Pois, o fortalecimento deste profissional dá-se pela liderança e referência pedagógica da instituição escolar, pois esses precisam ser vistos e respeitados pela prática cotidiana comprometida com o trabalho coletivo, com os estudos e conseqüentemente com a percepção da dimensão humana.

A competência humana do coordenador pedagógico baseia-se na sua capacidade de trabalhar de maneira eficiente e eficaz com professores e alunos, individualmente ou em grupo. Pressupõe, enfim, compreensão, consideração e preocupação permanente com as pessoas, como elas são, suas necessidades humanas e o seu desenvolvimento (FILHO, 2007, p.53).

Como afirma Filho, o reconhecimento dessas diferenças e peculiaridades que caracterizam cada um dos diversos segmentos da comunidade escolar nos permite, em primeiro lugar, afirmar que a escola, como qualquer organização, convive, ao mesmo tempo, com culturas impíricas e científicas que oportunizam a multiplicidade de conhecimentos que vão exigir formas específicas de coordenação das atividades desses profissionais.

## **Capítulo 4**

### **Sofrimento no Trabalho**

Segundo Duarte e Mendes (2013, p.14), a Psicodinâmica do trabalho teve suas origens em meados dos anos 1980 quando o psiquiatra e psicanalista Christophe Dejours se voltou para o estudo da Psicopatologia do Trabalho na França, propondo uma teoria crítica para estudar o trabalho. Configura-se atualmente como uma abordagem autônoma com métodos e pressupostos teóricos próprios e que se encontra aberta para sugestões e questionamentos, tanto teóricos quanto metodológicos, uma vez que surgiu e veio se desenvolvendo junto às mudanças no mundo do trabalho (mudanças essas que não deixam de acontecer).

A Psicodinâmica do trabalho tem como objetivo central compreender a mobilização subjetiva no trabalhar, ou seja, o engajamento afetivo dos sujeitos trabalhadores. Também estuda as vivências de prazer-sofrimento provenientes da mobilização da subjetividade dos trabalhadores frente aos constrangimentos da organização do trabalho.

Em seus estudos, Duarte e Mendes (2013) identificaram que Freud acreditava que havia uma energia psíquica que se transformava e se manifestava no comportamento, sugerindo a existência de uma psicodinâmica. A partir dessa definição, pode-se entender a preocupação da Psicodinâmica do Trabalho em compreender o que move psíquica e socialmente o sujeito ao prazer ou sofrimento no trabalho. O trabalho pode ser lugar tanto da saúde quanto da patologia, tanto do sofrimento quanto do prazer, sendo apresentado sempre com duplo papel: o trabalho pode ser estruturante como também pode adoecer, pode promover dignidade como também deteriorar e ser alienante.

Araújo e Mendes (2014) destacam que quem se envolve com o trabalho precisa compreender a impossibilidade de estar sempre feliz, pois existe a implicação da subjetividade do sujeito, a qual o aprendizado é diferente de manuais. O real é inesperado e as soluções são incertas. Assumir-se frágil, impotente, sentir-se faltoso, isto é, sentir-se humano, pode ser o caminho a ser percorrido para suportar o real do trabalho, livrando-se de adoecimentos. Suportar o fracasso é romper com o modelo de sucesso a ser seguido, que insiste em apertar a venda que encobre o mal-estar. Segundo Perez, (2014, p.110):

O ser humano, por ser um ser social, construído a partir da sua relação com os outros (família, trabalho, sociedade), tem na questão da identidade um fator fundamental na manutenção da saúde mental. A identidade é constituída a partir do olhar do outro, por isso pode-se dizer que a saúde mental é a capacidade de construir a si próprio e aos demais. Nessa relação, o sofrimento psíquico, bem como o adoecimento mental se desenvolvem a partir do rompimento dessa capacidade. Do ponto de vista psíquico, o trabalho é um elemento essencial na construção da identidade. O olhar do outro, especialmente nos espaços de trabalho, se traduz como reconhecimento e se constitui como um importante fator de manutenção da saúde mental dos trabalhadores.

Para Dejours (apud Duarte e Mendes, 2013, p.15), o trabalho implica sempre uma tarefa prescrita e organizada, enquanto trabalhar significa enfrentar o real, que é imprevisível, incontrolável, instável, portanto, não previsto pela organização do trabalho. Existe uma distância intransponível entre o trabalho prescrito e o trabalho real, uma vez que o que está prescrito jamais poderá dar conta do real do trabalho. No real do trabalho o sujeito se mobiliza para a ação, vivencia as dimensões não só mecânicas do trabalho, mas também culturais e sociais, buscando colocar em prática o que pensa sobre o seu fazer para tornar o seu trabalho vivo, ou seja, usa sua inteligência, criatividade e estilo próprio para tornar a organização de trabalho viável e dando sua contribuição para aperfeiçoar seu trabalho.

Na instituição educacional entende-se como o trabalho prescrito que se refere ao planejamento, relaciona-se aos procedimentos didáticos, métodos, utilização de recursos, funcionamento da organização escolar, regras e normas, distribuição dos cargos, dentre outros. Enquanto que trabalho real está subordinado à configuração da instituição educativa que pode facilitar ou dificultar a realização do trabalho planejado. Todos esses fatores determinam, em maior ou menor grau, a mediação das relações do trabalhador docente com seu trabalho (MERLO e TRAESEL, 2013, p.131).

Como afirma Laville - Blanchard, (2005, p. 133) “sendo trabalhadores, os professores se vêm às voltas com um sofrimento de ordem psíquica”. Para ela, esse sofrimento é inerente à construção e manutenção do vínculo didático que estão responsáveis

os profissionais da Educação. Então, todos passam por esse processo e cada docente se adapta a situação ao seu jeito, com um maior ou menor grau de conforto. Todos os professores têm de enfrentar o sofrimento psíquico profissional específico do ofício que exercem.

Não há como, segundo infere a autora (p.131) nenhum dos professores deixarem de “ver a reatualização em sua prática profissional livre de problemáticas interiores relativas a questões identitárias. Os mal-entendidos são inerentes ao vínculo didático, mas talvez não seja útil permitir que se cristalizem”.

Sendo assim, não é pertinente falar, em relação aos professores, de patologia, mas de sofrimento profissional, porque esse ofício na sua prática diária expõe o profissional “no nível relacional e que põe em andamento a construção identitária de cada professor, dia após dia”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p.131)

Para Ferreira e Mendes (2003, *apud* FREITAS E FACAS, 2013, P.5), “O trabalho é visto como estruturante psíquico e como uma atividade preponderantemente humana, de caráter intencional, finalístico e perpassado pela cultura”. Para eles, a função do trabalho é a busca pela sobrevivência e a autorrealização. Quando o trabalho não oferece ao trabalhador a garantia de sobrevivência e a construção de sua identidade, pode ocasionar o sofrimento, que se não for enfrentado corretamente, favorece o adoecimento.

Nessa concepção, o sofrimento não é patológico, ele serve de alerta para fugir das doenças ocupacionais, podendo ser disfarçado e ou ressignificado por meio de estratégias eficazes de mediação oportunizadas por determinado contexto de trabalho. O sofrimento no trabalho é percebido por meio de vivências simultâneas de esgotamento emocional e falta de reconhecimento. É identificado entre a saúde e a patologia, isto é, “a existência do sofrimento não implica patologia. Além disso, o prazer-sofrimento pode conviver nas situações de trabalho e, mesmo assim, não ser contrário à saúde” (FREITAS, 2013. p.42).

Conforme a definição de saúde proposta por Ferreira e Mendes (2003, *apud* FREITAS E FACAS, 2013, P.4), a saúde é compreendida “como sendo um processo de busca permanente dos trabalhadores pela integridade física, psíquica e social nos contextos de trabalho.” Segundo elas, a saúde é proporcional à capacidade que os trabalhadores têm de utilizar as estratégias de mediação individual e coletiva para conseguir conviver com as diversidades do contexto de trabalho.

## 2-METODOLOGIA

### 2.1-Metodologia Qualitativa

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, pois de acordo com Severino (2007, p. 215) “ [...] não há neutralidade neste tipo de investigação já que a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais são subjetivas.”

Será investigado a ressignificação das vivências de sofrimento no trabalho docente no espaço das coordenações pedagógicas, a partir da variável prazer-sofrimento, que segundo Mendes e Tamayo (2001, p.40), vem sendo estudado por Christophe Dejours. Mendes e col. (2000), afirma que:

Articulados à variável organização do trabalho, caracterizada pelo conteúdo da tarefa e relações socioprofissionais, a qual exerce um impacto no funcionamento psíquico do trabalhador gerando prazer-sofrimento dependendo do quanto a tarefa é significativa para o trabalhador e se as relações com colegas e chefias são ou não de reconhecimento, cooperação, confiança e solidariedade. O prazer-sofrimento inscreve-se numa relação subjetiva do trabalhador com seu trabalho, que implica intersubjetividade no momento em que esse sujeito passa a relacionar-se com outros, sendo os valores, como princípios que guiam a vida da organização, um dos elementos responsáveis pela socialização das normas e regras, que definem formas específicas do trabalhador vivenciar sua tarefa e compartilhar suas relações sociais, afetivas e profissionais no contexto organizacional.

Logo, por estarmos buscando compreender a dinâmica do trabalho na coordenação pedagógica e as subjetividades que a permeia, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa pois, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.

Segundo Bortoni (2008) esse tipo de pesquisa busca entender fenômenos específicos sem enumerar ou medir dados. Portanto, seu foco está na qualidade e no processo dos objetos pesquisados, pois os sujeitos da pesquisa são pessoas complexas em que numa escuta poderemos identificar sentidos.

De acordo com Maciel & Raposo (2010, p. 82), as pesquisas qualitativas não se ocupam com a definição de hipóteses formais. Para elas, “as hipóteses são momentos do pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento”.

Bortoni (2008) endossa este pressuposto ao defender que a pesquisa qualitativa procura interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, diferenciando o papel do

professor-pesquisador dos demais professores, pois o primeiro tem o compromisso de refletir sua própria prática, a fim de desenvolver possibilidades de transformação do seu próprio trabalho, na busca de novas estratégias pedagógicas.

Numa investigação fundamentada na pesquisa qualitativa, as informações descritas, adquiridas em observações, retratam o olhar do pesquisador sobre o objeto ou situações pesquisadas. Assim, o pesquisador procura construir as informações de forma interativa com os participantes e, a partir daí, segue para a análise e interpretação das informações, as quais estão organizadas em categorias, criadas em decorrência dos objetivos do estudo.

Esse autor defende que há participação ativa, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados, por se apresentar um caráter interativo entre os envolvidos no trabalho de pesquisa, tornando fundamental a consideração dos momentos informais, quando surgem diálogos com os sujeitos envolvidos, isto é, os colaboradores do trabalho acadêmico.

O campo de pesquisa é composto por oscilações e desordens próprias de sua organização. A pesquisa qualitativa possibilita visibilidade nesta realidade complexa, construindo uma linguagem conceitual de um momento concreto para gerar ideias, em que é necessária a promoção de espaços dialógicos, a fim de que o outro se mostre e seja visto.

## **2-2-Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), situada na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). A referida escola passou a trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental em 2011, antes trabalhava com os anos iniciais e Educação Infantil.

O espaço físico dessa escola é composto por vinte salas de aula, distribuídas em quatro blocos. Nesse espaço há uma Sala de Recursos Específicas (Códigos e Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza), dois banheiros de alunos, sendo um feminino e um masculino, e um específico para os estudantes com deficiência com espaço adaptado com barras de apoio e chuveiro. Há uma ampla Sala dos Professores, uma Secretaria, uma sala para a Direção, uma sala para a Orientação Educacional. A pedagoga e a psicóloga utilizam um “puxadinho” no final do bloco A, há ainda uma pequena cantina, uma sala para os auxiliares de limpeza e uma copa, onde os professores realizam suas refeições.



Quanto à área externa, não há quadra de esportes coberta, o espaço que é utilizado pelos estudantes no horário da Educação Física é um espaço ao ar livre. O intervalo acontece em todo o espaço externo, o estacionamento está localizado na lateral do bloco A. Entre cada bloco existe um espaço gramado e com algumas palmeiras. Em frente o portão de entrada interno e o bloco da administração há vários vasos com plantas ornamentais.

Há uma Sala de Vídeo improvisada, onde era a Sala de Informática que foi desativada devido a vários arrombamentos e furtos. A biblioteca funciona e em algumas salas há ventiladores.

Uma reforma geral é imprescindível à escola, pois essa passa por necessidades urgentes. Apesar das tentativas da gestão em melhorar o espaço e deixá-lo mais agradável e seguro, dentro das possibilidades, frequentemente ocorrem assaltos à escola e em algumas vezes roubam até os produtos para o preparo do lanche dos estudantes, e não há serviço de segurança.

O Projeto Político-Pedagógico não foi construído coletivamente e raramente é consultado durante o ano letivo. Os estudantes com necessidades educativas especiais contam com o atendimento diferenciado na Sala de Recursos e em sala de aula por seu professor regente. Nota-se uma dificuldade de articulação entre a coordenação, a direção e o grupo de professores quanto à realidade da Educação Inclusiva.

### **2-3- Sujeitos**

Os sujeitos dessa pesquisa serão quatro professores de área específica dos anos finais do Ensino Fundamental que estão lotados na instituição educacional desde o início do ano letivo. Os participantes serão identificados como P1, P2 (matutino) e P3, P4 (vespertino).

Sujeito	Tempo de SEDF	Tempo de Escola	Gênero	Área de atuação
P1	16 anos	8 anos	Feminino	Artes
P2	23 anos	4 anos	Feminino	Geografia
P3	8 anos	5 anos	Feminino	Matemática

P4	6 anos	1 ano	Masculino	Ciências
----	--------	-------	-----------	----------

### 3-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

#### 3.1- Procedimentos para Construção de Dados

Observamos o momento da coordenação coletiva por quatro semanas consecutivas. Dessas observações, destacamos quatro sujeitos para entrevista com roteiro semiestruturado, sendo dois com regência no turno matutino e dois no vespertino.

##### 3.1.1- Observação

Por observação compreendemos como um instrumento científico de obtenção de informações relevantes a uma pesquisa, sendo usada com uma metodologia adequada, é possível identificar elementos que se relacionam na complexidade de uma pesquisa. Realizamos observações diretas durante as coordenações pedagógicas com o objetivo de se fazer uma leitura, de como a coordenação pedagógica é utilizada. As observações foram registradas por meio de anotações descritivas em um diário de pesquisa, conforme apêndice A.

Conforme Vianna (2003, p. 12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas em educação. Sem acurada observação, não a ciência.” Portanto, com uma observação científica, podem ser coletados dados que sejam válidos e confiáveis.

##### 3.1.2- Entrevista

Com a finalidade de complementar as informações, também foram realizadas entrevistas com quatro professores, seguindo um roteiro semiestruturado, conforme apêndice B. Para as entrevistas foram utilizado um gravador de voz, as quais serão transcritas posteriormente.

De acordo com Severino, (2009, p. 124) “A entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. ”

As entrevistas aconteceram individualmente em espaços predefinidos, escolhidos pelos próprios entrevistados, conforme disponibilidade de horário. A pesquisadora propôs

aos participantes que lessem previamente as perguntas da entrevista a fim de lhes promover uma maior tranquilidade sobre os questionamentos.

### **3.2- Instrumentos**

#### **3.2.1- Diário de pesquisa (apêndice A)**

Define-se o diário pessoal como uma ferramenta importante para pesquisadores da área das relações pessoa-ambiente, favorecendo a compreensão de importantes pistas sobre as interações humano-ambientais e apontando aspectos que, durante a pesquisa, podem vir a ser investigados por meio de instrumentos mais estruturados. (PINHEIRO e GUNTHER, 2008)

O diário de pesquisa acompanhou todas as visitas ao campo de pesquisa e foi útil para as anotações sobre as notas descritivas e reflexivas das observações feitas no espaço da coordenação pedagógica, que foram essenciais na análise dos dados e confirmação das falas dos sujeitos durante a entrevista com roteiro semiestruturado.

#### **3.2.2- Roteiro semiestruturado (apêndice C)**

Entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite a interação entre o pesquisador e os pesquisados. Muito utilizada nas pesquisas de cunho humano, ela permite ao pesquisador apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. É um método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto.

No caso do roteiro semiestruturado, ele possibilita a coleta de informações a partir do discurso livre do pesquisado, pois “O entrevistador mantém em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente” SEVERINO (2009, p. 125).

## **4-Coleta de dados**

### **4.1- Coleta dos dados das observações**

<b>PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO</b>
---

Data: Período entre 16 de setembro de 2015 a 08 de outubro de 2015.

Observador: Joselita Batista Leonardo Rocha

Notas descritivas	Notas reflexivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência do momento da coordenação pedagógica coletiva;</li> <li>• Presença dos docentes na coordenação pedagógica;</li> <li>• Ausência da gestão nas coordenações pedagógicas. Seu aparecimento, quando aconteceu foi para comunicados;</li> <li>• Ausência de um instrumento avaliativo ao final da coordenação pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço da coordenação pedagógica desta instituição escolar encontra-se desorganizada;</li> <li>• Espaço informativo em detrimento do formativo;</li> <li>• Apresenta ausência de elementos que reduzam o sofrimento docente;</li> <li>• Não demonstrou momentos de escuta, observou-se o de fala;</li> <li>• Ausência de efetiva conclusão das propostas definidas na coordenação pedagógica;</li> <li>• Não uso de uma pauta de planejamento das diligências pedagógicas;</li> <li>• Não houve relação dialógica entre os presentes.</li> </ul>

## 4.2- Análise dos dados

Prosseguindo com a pesquisa foi relevante, segundo Maciel e Raposo. (2010 *apud* VALE, 2011, p.33) a criação de categorias para a análise dos dados coletados no espaço da coordenação pedagógica que favorece a construção do conhecimento a partir dos resultados coletados através dos instrumentos e técnicas de pesquisa.

<b>4.2.1- Percepção do espaço da coordenação pedagógica</b>	
Pergunta	Como você percebe o espaço da coordenação pedagógica?
P1	“É fraco. De certa forma funciona para o básico, o elementar, o andamento bem básico da escola, mas não da forma que deveria ser, não tem momentos

	de estudos, acaba sendo o momento para passar recados e não tem aquele planejamento, é isto que a gente observa”.
P2	“Bom, eu considero um momento essencial, porque é ali que deverá definir como vai ser o seu dia de trabalho, suas metas, ele é primordial. Nesse espaço de coordenação você precisa ter coisas fundamentais: ter alguém para te apoiar, nos seus projetos e idealizações, que te dê um apoio material, uma orientação, um caminho para você seguir. Isso tem que vir da direção. Tem que ter uma pessoa da direção para trabalhar em grupo com os colegas da mesma área também. O trabalho de um professor não acontece sozinho, a coordenação precisa ser esse momento conjunto pra você conseguir desenvolver um bom trabalho.
P3	“Poderia ser melhor”.
P4	“Não funciona. Ajuda um pouco, tem escolas que conseguem trabalhar bem essa questão da formação pedagógica, de passar a formação continuada para o professor e até mesmo motivar que o professor faça isso, desenvolva projetos, coisas] novas na escola, mas são poucas escolas que fazem isso. A maioria das vezes é uma fantasia, uma maquiagem”.

Conforme a questão sobre o espaço da coordenação pedagógica percebeu-se nas falas dos entrevistados P1 (*É fraco... [...] momento para passar recados e não tem aquele planejamento*). Também no discurso do P4 (*Não funciona. [...] A maioria das vezes é uma fantasia, uma maquiagem.*). Para P2 (*Tem que ter uma pessoa da direção para trabalhar em grupo com os colegas da mesma área também... [...] A coordenação precisa ser este momento conjunto pra você conseguir desenvolver um bom trabalho*).

Evidenciou-se que não existe o momento no qual os docentes se reúnem para discutir assuntos relevantes sobre a práxis pedagógica. Este encontro não ocorre na perspectiva da co+ordenação, mas na perspectiva da ordenação, como normatiza Distrito Federal (2014, p.30):

A coordenação pedagógica, na perspectiva da ordenação, constitui-se como espaço-tempo de trabalho fragmentado, alienado e alienante, com foco no emergencial e no procedimental levando à burocratização da função, ou seja, é lugar de tradução das exigências institucionais como instrumento de adaptações. Essa concepção gera o trabalho individualizado que dificulta a ação dos coordenadores e ao mesmo tempo

produz a não responsabilidade dos mesmos pela ausência de organização do trabalho pedagógico coletivo. A ação dos coordenadores é solitária.

Com isso, confirma-se que este ambiente está adoecido porque não há uma coletividade adequada que permita que o trabalho tenha fluidez. A dificuldade que problematiza a questão está no fato de que este educador, que deve atuar como agente subjetivante encontra-se, também ele, submetido aos mesmos processos de fragmentação e deslocamento.

<b>4.2.2- Escuta dos professores quanto o espaço da coordenação pedagógica</b>	
<b>Pergunta</b>	<b>Você sente necessidade de ser ouvida neste espaço? Por que?</b>
<b>P1</b>	Eu gostaria de ser ouvida. Porque a gente tem coisas interessantes a trazer, propostas de atuação pedagógica, estudo, o próprio currículo, é tudo tão solto que você não sabe se o currículo está sendo cumprido, porque não há um acompanhamento. Então gostaria de ser mais ouvida, mas parece que não há pessoas que estão dispostas a fazer isso.
<b>P2</b>	Ah sim, claro. Numa turma a gente tem um universo muito grande, e precisa de diferentes estratégias que devem ser construídas na troca de experiências durante a coordenação, ser ouvido na coordenação é fundamental.
<b>P3</b>	Muita necessidade. Porque envolve o resultado que vamos ter em sala de aula.
<b>P4</b>	Sim. Porque eu acho que as questões surgem porque as pessoas não se colocam, não dão sua opinião, não são ouvidas. Eu acho que se isso fosse feito sanaria muitos problemas que possam existir ou estão em início de existir, mas como não tem esse espaço para ouvir o professor, esse diálogo.

Destacamos nas falas de P1 (*Eu gostaria de ser ouvida. [...] parece que não há pessoas dispostas a fazer isso*), P2 (*Ser ouvido na coordenação é fundamental*), P3 (*Muita necessidade*) e por fim P4 (*Sim*).

Por estes discursos temos a impressão de que conforme Castro e Duarte (2014, p.160) “dentro da escola há pouco ou nenhum espaço para as discussões de questões dos professores relacionadas à vivência do trabalho, havendo somente discussões

institucionalmente estabelecidas.” Preferencialmente temas burocráticos e administrativos, pois houve evidências nas respostas de todos os entrevistados da relevância da promoção do espaço de escuta dentro da coordenação pedagógica.

Para isso, faz-se necessário que os responsáveis por este momento planejem e construam pautas em que a fala docente seja garantida para amenização do descontentamento e entendimento da coletividade, conforme P1, P2, P3 e P4 o espaço de escuta não existe no planejamento da coordenação pedagógica.

<b>4.2.3-Sofrimento Docente</b>	
<b>Pergunta</b>	Já se sentiu em sofrimento no exercício da profissão? Fale mais sobre isso.
<b>P1</b>	Sim. Justamente porque você acaba se limitando devido às coisas que acontecem na escola, que impossibilita você a desenvolver o trabalho, porque sozinha não se pode desenvolver um trabalho, tem que ser no coletivo. E como muitas vezes o coletivo da escola é adoecido porque não há uma coletividade adequada, satisfatória que deixe com que o trabalho flua, isso acaba impedindo o nosso, porque se todo mundo conseguisse trabalhar numa comunhão legal, o serviço andaria melhor. Então eu vejo assim.
<b>P2</b>	Já. Quando você está trabalhando e você não está bem é muito sofrido. Você não quer ir á escola. Passo o fim de semana muito bem, mas quando chega o domingo a noite, o seu corpo começa a sentir que amanhã tem que levantar e ir á escola, você começa a se sentir mal, aparecem dores que você não sentiu o fim de semana inteiro, você perde o sono, tem um sono intranquilo, isso é muito sofrido. É você levantar e ir pro trabalho, você não estando com uma saúde boa é muito sofrimento.
<b>P3</b>	Sim. Tive momentos em que me senti incapaz, por meu aluno não ter o material, chegar à escola sem comer, sem caderno. Já fiquei muito triste porque deixei o celular me cima da mesa e depois não achei o celular, eu soube que um aluno meu pegou o celular. Fiquei triste, muito triste, me sentindo incapaz.
<b>P4</b>	Sim. Mais recentemente em relação à greve. Alguns colegas que participaram

	tiveram uma postura em relação aos que não participaram. A questão da classe “professor” é desunida, há algum tipo de discriminação no dia a dia, lidar no dia a dia com os outros professores me deixa preocupada em relação a isso.
--	---

Segundo P1 se sentiu em sofrimento quando o trabalho não foi realizado coletivamente, P2 quando trabalhou sem estar bem, P3 pelo sentimento de impotência (incapacidade) diante da falta de material e a falta de confiança na relação professor/aluno. Já P4 foi nas relações interpessoais docente/docente e gestão.

Castro e Duarte (2014, p.158) afirmam que “em relação aos colegas de trabalho, nota-se um coletivo fragmentado, que revela disputa internas, grupos rivais dentro de uma mesma escola e falta de empatia entre os profissionais.” Com P2, o sofrimento se revela quando trabalhou sem estar bem. Segundo Rosas e Vasconcelos (2014, p. 89);

Diante desse sofrimento, as principais estratégias defensivas utilizadas pelos docentes são: absenteísmo, negação e desengajamento afetivo/cognitivo. O desengajamento surge quando os aspectos nocivos à saúde do docente estão tão intensos que este não se sente mais motivado, ou melhor, não se mobiliza de forma plena, como antes fazia, no sentido de contribuir com a organização do trabalho.

Para P3 ocorreu o sentimento de impotência diante da falta de material e a falta de confiança na relação professor/aluno. “Estas queixas em relação às condições de trabalho referem-se às condições físico-estruturais do ambiente de trabalho; a falta de materiais e recursos para o desenvolvimento adequado das atividades” (ROSAS E VASCONCELOS, 2014, p. 86).

Ainda segundo as autoras o relacionamento com os alunos agrava o sofrimento docente quando eles desrespeitam o professor, se mostram desinteressados, desmotivados e não tem bom rendimento escolar. Vale ressaltar que a redução deste sofrimento pode acontecer de acordo com a capacidade de mobilização subjetiva do docente nas relações interpessoais entre professor/professor e professor/estudante que pode se manifestar de muitas maneiras.

<b>4.2.4- Contribuidores ao sofrimento docente</b>	
Pergunta	Dentro do ambiente de trabalho, quais situações promovem sofrimento a você?
<b>P1</b>	Pausa. Essa questão das coisas não se cumprirem já e não ter <i>o feedback</i> , você



	planeja um trabalho ai vem os intercorrentes e coisas da direção da escola e da própria coordenação e ai vai e quebra o trabalho, eu fico frustrada.
<b>P2</b>	Hoje em termos de sofrimento, a convivência com os alunos é algo que me traz sofrimento, até o barulho dos alunos é algo que me incomoda. Essa euforia dos alunos me irrita, o assunto aluno às vezes é o suficiente para me afastar de uma conversa. As lamentações dos professores que é algo natural dentro de uma escola me estressa, porque parece que é algo que já me encheu tanto que derramou e hoje não suporto mais.
<b>P3</b>	Ter que lidar com uma variedade de pensamentos diferentes, educação diferente que é dada pelos pais com pouca importância. Falta de material didático, porque limita o trabalho do professor.
<b>P4</b>	Essa questão de relação interpessoal, entre a classe de professores, situações de assédio moral que ocorrem, a aprendizagem dos alunos também, mas isso aí é um problema que a gente pode resolver, agora tem outras coisas que quando envolvem outras pessoas que estão ali com você e já tem uma opinião cristalizada é difícil.

Para P1, o sofrimento advém da falta de acompanhamento do processo de planejamento definido na coordenação pedagógica do princípio ao fim. Por isso, “A mobilização subjetiva é composta por dimensões indissociáveis como a inteligência prática, o espaço de discussão, a cooperação e o reconhecimento”. DUARTE e MENDES (2013, p. 19). P2 relatou que em geral todo o contexto escolar corrobora para tal sentimento, assim “[...] Não depende da vontade do trabalhador sozinho, mas prescinde da experiência da alteridade, e, também do coletivo do trabalho construído pelos trabalhadores”.

Já para P3, a causa do sofrimento ocorre com a falta de comprometimento da família, da escassez de recursos materiais e a dificuldade em lidar com a diversidade escolar. Por fim, P4 destacou a relação interpessoal entre os docentes e citou também o assédio moral. Nestas falas ratifica a “[...] necessidade do engajamento da subjetividade e da inteligência assim como a mobilização política que viabiliza a dinâmica do reconhecimento, um modo específico de retribuição.” DUARTE e MENDES (2013, p.19).

Percebeu em comum entre os quatro docentes que a amenização do sofrimento pode ocorrer no investimento da valorização do docente no espaço da coordenação pedagógica assim como, melhor preparo dos coordenadores e gestores em lidar com este ambiente rico em subjetividade na qual permanentemente haverá conflitos, mas não com o propósito de desvalorizar o local, mas oportunizar a construção da alteridade, para envolvimento do coletivo e melhor gerenciamento da equipe gestora escolar.

<b>4.2.5- Prazer Docente</b>	
<b>PERGUNTA</b>	Dentro do ambiente de trabalho, quais situações você sente prazer?
<b>P1</b>	Quando consigo finalizar o que foi iniciado, exemplo: iniciar e finalizar um trabalho planejado com sucesso.
<b>P2</b>	Eu sou uma pessoa muito produtiva por natureza, então eu não consigo ficar na escola sem ver o resultado do meu trabalho. Quando vejo um trabalho que consegui concluir com êxito e está ajudando as pessoas.
<b>P3</b>	Resultados dos alunos, um aluno chegar pra mim e falar “eu odiava matemática, mas depois que você foi minha professora eu amo matemática (risos).
<b>P4</b>	Quando a aprendizagem dos alunos é significativa e eles dão um retorno pra você em relação ao seu trabalho e como você age com eles.

O prazer, de acordo com P1 e P2 é alcançado quando se concluiu o seu trabalho pedagógico conforme o planejado. Para P3 e P4, este sentimento se dá quando verifica a consolidação da aprendizagem do estudante e a valorização do seu papel.

Quando se sente reconhecido, o trabalhador se sente aceito, admirado e tem liberdade para expressar sua individualidade dentro das situações de trabalho, podendo de fato usufruir do trabalho como espaço para (se) constituir, para se expressar e não só produzir para sobreviver, alienando-se ao desejo de produção do sistema. DUARTE E MENDES (2013, p.19)

Portanto, pode-se destacar que para experimentar o prazer no trabalho, é necessário a relação subjetiva porque ela favorece a sobrevivência e superação dos sujeitos em face aos constrangimentos do trabalho.

<b>4.2.6- Organização do Trabalho pedagógico pela gestão</b>	
Pergunta	Como você percebe a atual organização de gestão do local de trabalho quanto à escuta coletiva?
<b>P1</b>	No momento não está tendo né! Quando tinha diretora, era muito arbitrária e não deixava acontecer o momento de escuta coletiva, e agora não tem mais direção e não tem momento de reflexão e a coordenação coletiva é apenas para passar recado, ou definir datas, calendário escolar, é isso.
<b>P2</b>	A nossa escola hoje se encontra num momento muito delicado. Essa questão do trabalho coletivo da gestão é muito falho. Não existe este trabalho, esta organização, ou então se resume à escuta sem que haja um encaminhamento das questões.
<b>P3</b>	Tem. Mas é mais focada no aluno, não é focada no professor, no trabalho do professor, o que ele sente em relação a isso, mas é focada no aluno. Não tem aquela preocupação de como o professor está se sentindo, do que ele precisa.
<b>P4</b>	Totalmente deficiente. Primeiro porque chegou um interventor, ele não ouviu as pessoas, e a própria situação que a escola está agora é muito crítica, ninguém sabe o que que é. A gente está levando na coragem. E a pessoa quase não está aqui para a gente conversar porque desempenha outra função em outro lugar. Aqui está meio abandonado mesmo, não tem momento de escuta.

Quanto à atual organização da gestão escolar, P2 e P4 endossaram a desorganização da gestão, a qual implica na qualidade da organização do trabalho. Conforme P1 e P3, a figura do gestor necessita ter um olhar humanizado em relação a toda comunidade escolar, como também ressignificar este espaço para além de punições. Considerando o que versa Distrito Federal (2014, p.32):

A atuação do gestor, articulador maior do trabalho pedagógico da escola, juntamente com supervisores e coordenadores pedagógicos, é fundamental para que a coordenação pedagógica não se concretize como trabalho individual, apenas, que

levaria ao isolamento profissional, mas como um trabalho de interação conjunta (FERNANDES, 2012). Esses atores devem suscitar as ações de formação continuada, sendo também coordenadores formadores, assumindo, assim, papel imprescindível em processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas docentes.

Observou-se no espaço de pesquisa que ocorreu o afastamento da gestão por razões de violência e assédio moral pela comunidade escolar que acionou o órgão competente. Este enviou um interventor, representante deste órgão, para gerir o trabalho escolar. Isto é, não houve o exercício do gestor conforme a legislação que orienta as atribuições de um gestor escolar.

<b>4.2.7- Resignificação do sofrimento docente</b>	
Pergunta	Se você tivesse o poder de realizar alguma mudança na escola ou no seu trabalho, o que você mudaria?
<b>P1</b>	“Essa questão da coletividade, de todo mundo aprender a ser mais unido, a ter foco mais no estudante, parar de pensar só no ego e pensar no outro que precisa ser beneficiado, ajudado, que precisa de apoio, que não vê o aluno só como uma nota, ter um olhar diferenciado em relação aos estudantes. E ter esse trabalho coletivo em prol do aluno, estamos aqui por causa do aluno e a gente percebe que não é muito assim.
<b>P2</b>	Caramba (risos), como eu te disse a nossa estrutura hoje está muito deficitária, tem que mudar muita coisa. Precisamos de líderes, não temos. A condição da escola hoje é atípica, difícil, inclusive muito favorável a desestimular as pessoas a realizarem o seu trabalho. A vir trabalhar porque é um movimento, eu espero que seja transitório que você não tem nem com quem reclamar. Então teria que mudar muita coisa.
<b>P3</b>	Eu começaria um trabalho com o professor, para ele se sentir bem dentro da escola, se sentir feliz e protegido, acolhido pela escola. Acho que só assim para ter bons resultados.
<b>P4</b>	Essa questão de ter mais projetos com os alunos começa por aí, questão do gestor, precisamos dessa figura na escola, coordenador pedagógico, orientador educacional, e de todo o pessoal que falta para atender à demanda. E a questão de direção tinha que ser definida o mais rápido

	possível e a parte burocrática da escola.
--	---

Quanto a possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico com o objetivo de ressignificar o sofrimento docente no espaço da coordenação pedagógica, P2 e P4 destacaram o papel do gestor escolar como um líder que atue, juntamente com a comunidade escolar, com posturas favoráveis a transformações, apresentando movimentos que atendam as demandas escolares.

Quanto a P1 e P3, esses demonstraram a necessidade de uma percepção mais humanizada da gestão escolar com os docentes. Com esse novo olhar, de acordo com os dois entrevistados, é possível uma reação em cadeia, sobre a alteridade no espaço educacional.

Essas falas corroboram com os estudos de Castro e Duarte (2014, p.166) que ressalta:

Contudo, diferente do que prega o senso comum, a exigência dos professores não se limita à reivindicação de maiores salários, sendo esse tema pouco frequente nos espaços clínicos, mas sim ao desejo de que um dia se possa exercer o ofício da docência de maneira digna, em relações constituídas com base no respeito à subjetividade não só dos alunos e pais.

Os discursos dos sujeitos, de um modo geral, afirmam que o espaço da coordenação pedagógica, quando não funciona no sentido de co+ordenação, contribuiu para o mal gerenciamento, não só deste lugar, mais também de toda a escola, tornando-se um elemento que favorece o adoecimento dos sujeitos escolares.

## CONCLUSÃO

Com a busca de identificar elementos do espaço da coordenação pedagógica que podem amenizar o sofrimento docente, este trabalho permitiu notar que o adoecimento causado, principalmente pelo sofrimento psíquico, vivenciado no ambiente de trabalho, é devido à atual organização do trabalho pedagógico. Nas entrevistas foi percebido que quanto mais tempo de atuação no magistério o professor tem, mais se evidencia adoecimentos constatados pelo número de afastamentos citados pelos docentes.

Valorizando a escuta dos professores participantes da pesquisa e observando elementos no espaço da coordenação pedagógica para ressignificação do sofrimento docente, pede a necessidade urgente de valorização da fala e escuta destes profissionais para a possibilidade de momentos que tragam benefícios à saúde mental pela oportunidade de

reorganização da coordenação pedagógica assim como de uma gestão escolar que respeite a lei vigente que a ampara, principalmente quando esta levar em consideração a subjetividade dos docentes.

Nesta pesquisa, conseguimos alcançar o nosso objetivo pois, verificou-se por meio do referencial teórico e análise dos dados coletados que o espaço da coordenação pedagógica pode ressignificar o sofrimento docente (amenizar o adoecimento), contanto que os responsáveis estejam cientes e motivados em gerenciar o verdadeiro objetivo deste *lócus*, conforme as orientações pedagógicas da SEDF e o Currículo em Movimento.

Assim, este estudo pode incitar os gestores, coordenadores pedagógicos e docentes em conhecer os documentos da Secretaria de Educação- DF para ter segurança no cumprimento do que já está estabelecido legalmente, que assegura levar em conta a subjetividade dos profissionais da educação e a alteridade. Enfim, mudar o olhar sobre o espaço da coordenação pedagógica no sentido de ser mais humanizado.

Assim, temos a lacuna de aprofundar os conceitos de subjetividade e alteridade no contexto escolar para construir o espaço da coordenação pedagógica como potencializador da ressignificação do sofrimento docente, pois durante a pesquisa foram evidenciados segundo os sujeitos pesquisados e pela observação feita pela pesquisadora, que na atual organização desse espaço de coordenação pedagógica destaca-se elementos que favorecem o sofrimento patológico mais que o criativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria Marques M. Z. P. COSTA, Sônia Gláucia. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar: Um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010**. UnB, Camine: Cam. Educ.= CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil- Eissn 2175-4217.
- ARAÚJO, Luciano. MENDES, Ana. Reflexões sobre a clínica psicodinâmica do trabalho no contexto sindical. In MENDES, Ana Magnólia. (orgs) *Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores: Práticas em saúde do trabalhador*. Curitiba: Juruá, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministério da Educação, jan.2008.
- CASTRO, Thiele. DUARTE, Fernanda. Clínica das patologias com professores da rede pública do Distrito Federal. In MENDES, Ana Magnólia. (orgs) *Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores; Práticas em saúde do trabalhador*. Curitiba: Juruá, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação/SINPRO-DF. Plano de Carreira do Magistério Público do DF**. Lei nº 5105, 03/05/2013.
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Orientações pedagógicas. Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. 2012.
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Regimento Escolar da Rede Pública do Ensino do Distrito Federal**, 6<sup>a</sup> Ed. Brasília, 2015.
- DUARTE, Fernanda. MENDES, Ana. **Notas sobre o percurso teórico da Psicodinâmica do Trabalho**. In Freitas, Leda. (coord) *Prazer e Sofrimento no trabalho Docente. Pesquisas Brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013
- FILHO, José Leão M. Falcão. **Coordenador Pedagógico**. *Presença Pedagógica*. v.13. n.75.mai/jun.2007.

FLEURY, Alessandra. MACEDO, Kátia. **O sofrimento, as defesas e patologias de professores de uma IES pública.** In Freitas, Leda. (coord) *Prazer e Sofrimento no trabalho Docente. Pesquisas Brasileiras.* Curitiba: Juruá, 2013

FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras.**/ coordenação de Lêda Gonçalves de Freitas./ Curitiba: Juruá, 2013.

FREITAS, Lêda. FACAS, Emílio. **Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores.** ISSN 1808-4281. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro. v.13.n. 1. p. 7-26. 2013.

LAVILLE-BLANCHARD. **Os professores entre o prazer e o sofrimento.** São Paulo: Loyola, 2005.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Miriam B. Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão.** Brasília: UnB, 2010.

MENDES, Ana Magnólia. (org.). **Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador.** organização Ana Magnólia Mendes, Carla Garcia Bottega, Thiele da Costa Müller Castro./ Curitiba: Juruá, 2014.

MENDES, Ana Magnólia. TAMAYO, Álvaro. **Valores Organizacionais e Prazer-Sofrimento no Trabalho.** Psico.UF, v.6, n.1, p.39-45, jan./jun.2010.

MERLO, Álvaro. TRAESEL, Elizete. A psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul. in FREITAS, Lêda Gonçalves de. (coord) *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras.* Curitiba: Juruá, 2013.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente.** (Tese de doutorado). Universidade de Brasília- UnB – Faculdade de Educação. Brasília, 2012.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor.** Revista: Psic. da Ed., São Paulo, 30, 1º sem. de 2010, pp. 81-96

PERES, Karine. A dinâmica do reconhecimento no trabalho docente: considerações sobre a atividade de professores do ensino superior privado. In MENDES, Ana Magnólia. (orgs) *Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores: Práticas em saúde do trabalhador.* Curitiba: Juruá, 2014.



PINHEIRO, José Q. e GUNTHER, Hartmut (Orgs.). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. URI: <http://hdl.handle.net/123456789/300>. ISBN: 978-85-7396-574-206.

ROSAS, Maria. VASCONCELOS, Ana. **Trabalho de professores de escolas públicas do Amazonas: demandas e operacionalização da clínica da cooperação**. In MENDES, Ana Magnólia. (orgs) *Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores; Práticas em saúde do trabalhador*. Curitiba: Juruá, 2014.

SÁ, Marilene de Castilho. **A fraternidade em questão**: Um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a “humanização” das práticas de saúde. *Interface. Comunicação, saúde e educação*. v.13, supl.I. p.651-64, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VALE, Vilma Gonçalves do. **Inclusão: Retratos do contexto escolar**. Brasília, 2011. 60 p. Monografia (pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. UnB.

## Apêndice

### 7.1- Apêndice A

#### Protocolo de Observação

<p style="text-align: center;"><b>PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b></p>
---

**Data:**

**Observador:**

**Anexos:**

Notas descritivas	Notas reflexivas

Observações:

## 7.2- Apêndice B

### 7.2-1- Roteiro de entrevista dos professores

Assim como a pesquisadora, nota-se que um número significativo de professores da SEEDF está e/ou são afastados das suas atividades laborais em função do adoecimento causado principalmente pelo sofrimento psíquico vivenciado no ambiente de trabalho devido à atual organização do trabalho pedagógico. De acordo com dados coletados pelo Sinpro/DF (Sindicato dos Professores do Distrito Federal) apud Mendes (Org), os números de professores ativos na carreira são de 27.337, sendo que 3.500, aproximadamente são readaptados. Em 2008, pelo significativo índice de adoecimento de professores e afastamentos o SINPRO solicitou uma pesquisa para construir um perfil epidemiológico dos professores do DF.

Com o propósito de investigar se as coordenações pedagógicas podem se transformar em espaço de ressignificação do sofrimento docente e considerando que a entrevista é um elemento importante para tal pesquisa no que tange a coordenação pedagógica a qual você participa, segue as perguntas:

- 1- Há quanto tempo você atua: A) nesta escola? B) em docência? C) na SEDF?
- 2- Como ocorreu sua escolha profissional?
- 3- Como tem se sentido no exercício da profissão docente, sente o ser professor (a)? Bom? Ruim? Bom/ruim?
- 4- A prática atende às expectativas?
- 5- Já se afastou por motivo de saúde? Quantas vezes?
- 6- Já se sentiu em sofrimento no exercício da profissão? Fale mais sobre isso.
- 7- Você se sente acolhida pelo grupo com o qual trabalha? Como se dá a interação entre vocês?
- 8- Como você percebe o espaço de coordenação pedagógica:
  - Funciona?
  - Ajuda?
  - Ajudou em seus sofrimentos?
  - Conflitos?

- 9- - Você sente necessidade de ser ouvida neste espaço? Por que?  
- É escutada?
- 10- Você se sente apoiado (a) nas dificuldades encontradas? Geralmente, por quem?
- 11- Dentro do ambiente de trabalho, qual (is) situações promovem sofrimento a você?
- 12- Como você reage a este sentimento?
- 13- E qual (is) você sente prazer?
- 14- Como você reage a este sentimento?
- 15- Como você percebe a atual organização de gestão do local de trabalho quanto à escuta coletiva?
- 16- Se você tivesse o poder de realizar alguma mudança na escola ou no seu trabalho, o que você mudaria?

### 7.3- Apêndice C



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação  
 Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
 Centro de Formação Continuada de Professores  
 Secretaria de Educação do Distrito Federal  
 Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
 Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

#### 7.3.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **a ressignificação do sofrimento docente no espaço da Coordenação Pedagógica**, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselita Batista Leonardo Rocha. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar se as coordenações pedagógicas podem se transformar em espaço de ressignificação do sofrimento docente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador com a coordenação do referido curso. Na sua participação você deverá responder uma entrevista semiestruturada que será gravada em áudio. **Após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.** Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo. Esclareço que sua participação é voluntária. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 61-83592321 ou no endereço eletrônico [jobatista.rocha@gmail.com](mailto:jobatista.rocha@gmail.com). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Brasília, .....de.....de 2015.....

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

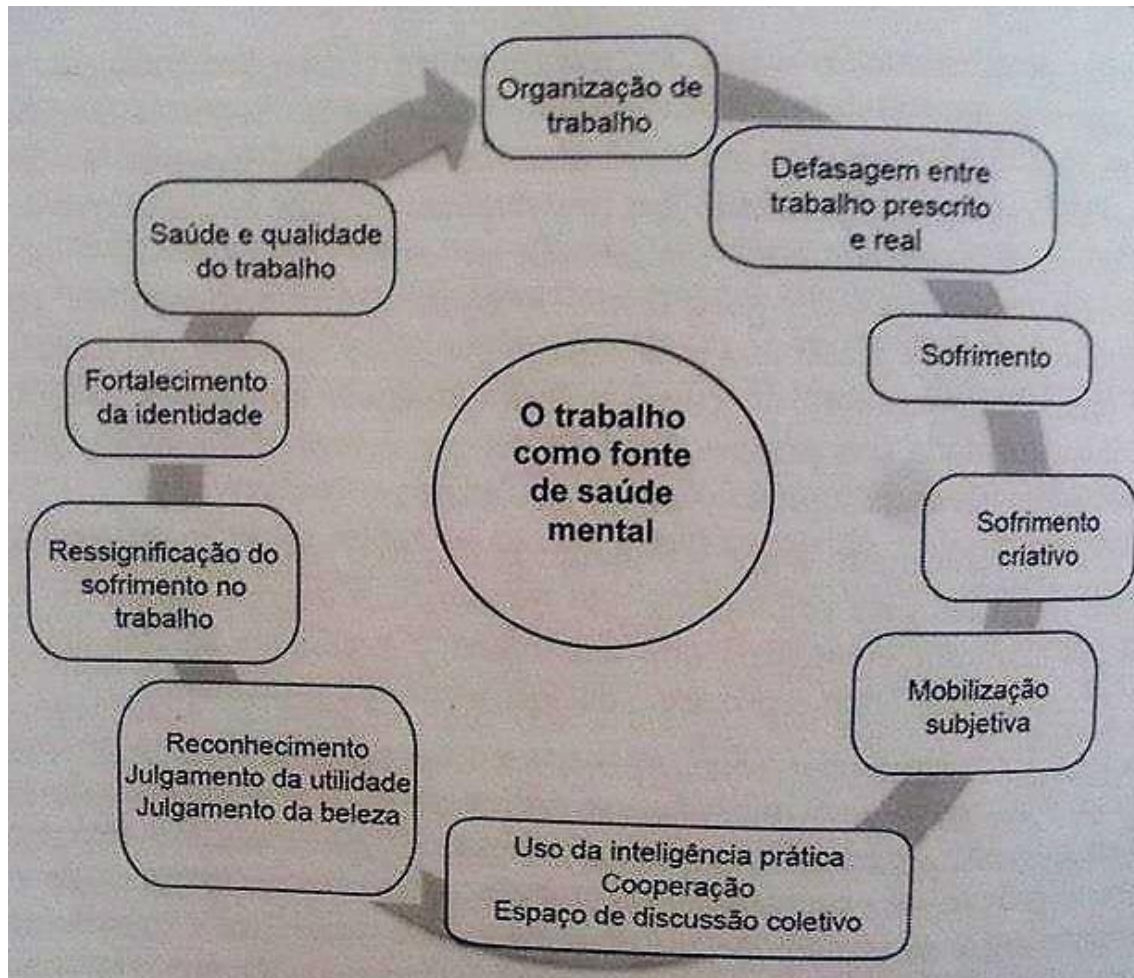
---

Participante da pesquisa

## 7.4- Apêndice D

### 7.4.1 Figura 1

Apresenta uma síntese dos fatores que, a partir da psicodinâmica e clínica do trabalho, devem estar presentes para que seja possível o desenvolvimento e manutenção da saúde mental do trabalhador.



Segundo Fleury e Macêdo (2013, p. 162) a figura 1 – representa o percurso para desenvolvimento mental no trabalho.

Fonte: Elaborado pelas autoras.