



## A coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico: discussões e perspectivas futuras

### *Pedagogical coordination and professional development of teachers in the pandemic context: discussions and future perspectives*

**Camila Castro Diniz**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís, Maranhão – Brasil

[camilacastrodiniz018@gmail.com](mailto:camilacastrodiniz018@gmail.com)

**Lélia Cristina Silveira de Moraes**

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís, Maranhão – Brasil

[lelia.silveira@ufma.br](mailto:lelia.silveira@ufma.br)

**Resumo:** Este estudo objetiva analisar como se deu o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico junto à atuação do coordenador pedagógico, considerando como lócus de investigação as instituições públicas de educação infantil no município de São Luís, Maranhão. As discussões fazem parte de uma pesquisa empírica, mediante levantamento bibliográfico e documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas coordenadoras pedagógicas atuantes nessa etapa de ensino. Para tanto, nos ancoramos em autores como: Domingues (2009, 2013); Garrido (2015), Santana (2020) etc. Dos resultados obtidos, verificou-se que o ensino remoto no período da pandemia causou grandes impactos na organização do trabalho pedagógico, principalmente em função do uso das tecnologias digitais. Mas, apesar de alguns pontos negativos, também suscitou a ampliação de conhecimentos em torno das ferramentas tecnológicas, assim como a união e a cooperação entre professores e coordenadores pedagógicos, que se tornaram importantes no desenvolvimento profissional desses docentes.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional; professor; coordenador pedagógico; educação infantil; pandemia.

**Abstract:** The study aims to analyze how the professional development of teachers took place in the pandemic context along with the role of the pedagogical coordinator, considering public early childhood education institutions in the municipality of São Luís, Maranhão as the locus of investigation. The discussions are part of an empirical research, through bibliographic and documentary research and the application of semi-structured interviews carried out with two pedagogical coordinators working in this teaching stage. To this end, we anchored ourselves in authors such as: Domingues (2009, 2013); Garrido (2015), Santana (2020), etc. From the results obtained, it was found that remote teaching during the pandemic period had major impacts on the organization of pedagogical work, mainly due to the use of digital technologies. But, despite some negative points, it also led to the expansion of knowledge around technological tools, as well as union and cooperation between teachers and pedagogical coordinators, which became an important ally in the professional development of these teachers.

**Keywords:** professional development; teacher; pedagogical coordinator; child education; pandemic.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira. A coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico: discussões e perspectivas futuras. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-19, e26231, jan./abr. 2024. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26231>

*American Psychological Association (APA)*

Diniz, C. C., & Moraes, L. C. S. (2024, jan./abr.). A coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico: discussões e perspectivas futuras. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-19, e26231. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26231>

## 1 Introdução

Sabe-se que a pandemia da COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus manifestou-se, a princípio, em dezembro do ano de 2019, por meio de um surto que afetou aproximadamente cerca de 50 pessoas na cidade de Wuhan, na China. Essa enfermidade foi amplamente disseminada e deflagrou importantes impactos em vários setores da sociedade e continua a gerar discussões, especialmente na educação, já que professores e instituições educacionais tiveram que reorientar as suas práticas em função do fechamento temporário de escolas e universidades para contenção do novo vírus.

Nesse período, com o surgimento de alternativas como o ensino remoto, pensado e adaptado no calor do momento e de um modelo híbrido, em que parte das aulas era realizada presencialmente nas escolas e a outra, em casa, gestores, docentes e a comunidade escolar, de modo geral, enfrentaram a árdua tarefa de equilibrar questões de ordem pedagógica, pessoal e emocional, redirecionando os processos pedagógicos e o seu campo de atuação.

Neste quadro, no que tange o desenvolvimento profissional dos docentes, há que se ressaltar, como anunciam autores como Imbernón (2011), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), que, no âmbito de trabalho e melhoria das aprendizagens trata-se de um processo individual ou coletivo, que contribui para a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos profissionais.

Assim, sabendo que o professor necessita desenvolver-se para atuar numa nova conjuntura educacional e que é fundamental registrar e refletir sobre os desafios impostos durante a pandemia e as suas marcas no mundo (Santana, 2020, p. 43), este estudo, que traz como recorte uma investigação empírica concluída no ano de 2022, objetiva analisar o desenvolvimento profissional de professores no contexto pandêmico junto à atuação do coordenador pedagógico, considerando como locus de investigação as instituições públicas de educação infantil no município de São Luís, Maranhão.

A relevância deste trabalho está em não esgotar os saberes, mas suscitar novas investigações que destaquem experiências formativas em que o protagonismo dos coordenadores pedagógicos e dos professores sejam postos em evidência, principalmente em prol do desenvolvimento profissional docente.

Para efeito de organização, além desta primeira seção, que corresponde à introdução, o presente artigo possui mais quatro seções. A segunda, na qual se destaca a metodologia utilizada nesta investigação; a terceira, na qual se situa o contexto pandêmico e pós-pandêmico no sistema educacional brasileiro; a quarta, em que se discute a relação entre a formação docente, o desenvolvimento profissional de professores e a atuação do coordenador pedagógico na escola e a

quinta, em que se analisam os achados obtidos, em diálogo com o referencial teórico supracitado. Ademais, à guisa de conclusão, apresentam-se as considerações finais que permeiam a temática abordada, trazendo reflexões a partir dos objetivos e resultados obtidos na pesquisa.

## 2 Delineamento metodológico da pesquisa

Para a coleta e sistematização dos dados desta pesquisa, partiu-se de uma abordagem qualitativa, aquela que permite a interpretação do fenômeno investigado e a atribuição de significados pelos sujeitos (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Deste modo, inicialmente buscou-se recuperar as informações sobre o tema em questão, a partir do levantamento bibliográfico. Na percepção de Reis (2018, p. 32), a pesquisa bibliográfica “[...] é a primeira etapa de obtenção de dados sobre qualquer objeto a ser estudado.”

Em seguida, sabendo que os documentos não refletem simplesmente os fatos, mas são leituras particulares dos eventos sociais, construindo a realidade e suas versões (May, 2004) realizou-se a análise documental, tomando por base as orientações e instrumentos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e ainda as entrevistas semiestruturadas que, conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75), “[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”.

Nessa direção, como universo e amostra de pesquisa, foram selecionadas duas escolas públicas de educação infantil do município de São Luís- MA e como sujeitos de investigação, duas coordenadoras pedagógicas, aqui nomeadas, respeitando-se os princípios éticos de: C1 e C2.

## 3 A COVID-19: situando o contexto e o pós-pandemia no Brasil

Nas palavras de Santana (2020), oficialmente o Brasil registrou o seu primeiro caso de COVID-19, na cidade de São Paulo, no final de fevereiro de 2020, vinte dias após terem sido iniciadas as primeiras medidas do governo de “[...] isolar, separar ou restringir mobilidade de pessoas doentes ou possivelmente contaminadas” (Ibidem, p.46) pelo vírus. Contudo, ainda segundo o referido autor, tais medidas foram mais físicas do que sociais, pois com a migração para os ambientes *online* nunca se esteve tão conectado socialmente como nesse período.

Importante frisar que a negação dos riscos da contaminação por parte do então Presidente Jair Bolsonaro e seus aliados em oposição às recomendações oficiais do Ministério da Saúde fez com que os Estados fossem obrigados a assumir, no Brasil, a responsabilidade por ações mais efetivas de combate à COVID-19, assim, evidenciando uma política contrária à grave crise que se instalava naquele momento (Carvalho; Gonçalves; Morais, 2021).

Corroborando com essa posição, Santos (2020) indica que a pandemia só agravou uma situação de crise em que já se encontrava a população mundial. Logo, ela não foi uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade (Santos, 2020). Encontra-se aí o seu grau de periculosidade por não se tratar de um problema recente, mas que vem se constituindo na proporção em que o neoliberalismo tornou-se uma versão dominante do capitalismo, adequando-se cada vez mais à lógica do setor financeiro.

Segundo Nóvoa (2020a), no que se refere à educação brasileira, a COVID-19 não trouxe nenhum problema novo; apenas revelou as fragilidades do nosso sistema de ensino e modelo escolar. Desta maneira, as condições para cumprimento do calendário escolar, via ensino remoto, não foram totalmente alcançadas em nossa realidade.

Na percepção de Saviani (2020), o ensino remoto não se assemelha à Educação a Distância (EaD), por não preencher os requisitos definidos para essa modalidade, e se diferencia do ensino presencial, por ser admitido apenas como exceção. É nesse sentido que algumas recomendações tiverem que ser atendidas para o seu cumprimento, dentre elas: a) o acesso dos alunos ao ambiente virtual, por meio de aparelhagens como: computadores, celulares e similares; b) o acesso dos alunos e professores à internet nas suas residências; c) e os requisitos mínimos de todos os alunos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto em sentido estrito, mas também em sentido funcional.

Contudo, tais exigências em território brasileiro só acentuaram as desigualdades de acesso e de conhecimento dessas tecnologias pela maioria dos alunos e professores. Sarmiento (2015), ainda a respeito das tecnologias, alerta que elas não devem ser confundidas como meros aparatos tecnológicos, pois envolvem um processo, uma mudança de concepção. Deste modo, elas podem caminhar a serviço da formação humana e da expansão do conhecimento, desde que promovam novas leituras do mundo, melhorando as tarefas e os processos educacionais, bem como o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Mas, em tempos de pandemia, velhos ideais de ensino foram acentuados com o uso das tecnologias. É o que também confirmam os autores Fiera, Evangelista e Flores (2020, p. 23), ao dizerem que, com abertura do mercado para as “[...] emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos”, houve a intensificação do trabalho didático-pedagógico para além dos muros da escola (Soares; Colares; Colares, 2021), reforçando a exclusão e as desigualdades evidentes em nosso país.

Apesar dos dilemas e desafios enfrentados, é possível notar que a pandemia também proporcionou grandes aprendizados, pois, ainda que em condições difíceis, os profissionais da

educação “[...] conseguiram inventar respostas úteis e pedagogicamente consistentes, através de dinâmicas de colaboração dentro e fora das escolas” (Nóvoa, 2020a, p. 3) superando, assim, medos e resistências nesse período.

À vista disso, é pertinente a colocação feita por Nóvoa (2020b, p. 10), ao declarar que “[...] as capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores.” Neste ponto, é preciso evidenciar que numa perspectiva futura podemos tirar como lição desse contexto o potencial que têm as relações humanas e a postura de colaboração da comunidade escolar que num trabalho em equipe buscou encontrar meios para resistir a todo instante, atualizando-se para não perder de vista o curso das mudanças.

Apesar do entendimento de que o futuro da escola, para alguns, passa pelo uso acentuado das tecnologias, concorda-se com Freitas (2020) de que somente o professor pode personalizar a aprendizagem do aluno, diagnosticando presencialmente suas dificuldades e oferecendo ajuda apropriada. Neste rumo, é preciso deixar para trás a posição do professor como mero transmissor de conhecimentos e resgatar o verdadeiro sentido da escola, que não deve ser apenas de espaço exclusivo de qualificação e aprendizagem dos alunos, mas de socialização, de encontro entre a solidariedade e o conhecimento em acordo com um novo paradigma educacional e de formação docente verdadeiramente alinhado “[...] com a construção de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e colectiva” (Nóvoa, 2020b, p. 10).

#### **4 A formação docente, o desenvolvimento profissional de professores e a atuação do coordenador pedagógico: caminhos para discussão**

Como já se evidenciou, até mesmo antes da pandemia da COVID- 19 a legitimidade da escola e do professor sobre os processos educacionais já vinha sendo ameaçada no Brasil. É o que confirma Helena de Freitas (2007), ao ressaltar que há décadas em nosso país e, em toda a América Latina, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple de forma articulada e prioritária, numa perspectiva sócio-histórica de educador, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salários e carreira, o que não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo.

Neste ponto, desde o “[...] modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais” (Freitas, 2007, p.1208), as políticas neoliberalizantes de formação

docente têm sido cruéis, ao colocar a prática como ponto nodal para reproduzir técnicas focalizadas na competência pedagógica.

Nesse sentido, cria-se um nicho mercadológico para o setor privado, em que a demanda pela formação de professores cresce pautada em soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, com o aumento de programas no formato EAD que, em sua maioria, só contribuem para aligeirar e baratear ainda mais a formação dirigida aos segmentos populacionais, historicamente, já afastados da rede pública de educação superior (Freitas, 2007). Com isso, observa-se que a formação docente se adequa ao projeto de sociedade em curso, preparando professores com muitos limites sobre o conhecimento produzido e pouca autonomia sobre a construção do seu trabalho.

Contudo, atritos e tensões coexistem em meio a processos educativos sob à lógica do mercado acompanhadas de resistências, adaptações e interpretações locais comprometidas com valores não hegemônicos (Moreira; Kramer, 2007). Nessa direção, defende-se a necessidade de uma teoria do conhecimento com base na práxis, capaz de tornar o professor um sujeito histórico-social “[...] que necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade” (Silva, 2017, p. 12).

Vásquez (1977), trazendo aspectos fecundos para essa reflexão, põe em destaque a aliança entre dois elementos fundantes na formação do pedagogo: a teoria e a prática que resultaria, segundo ele, na própria efetivação da humanidade dos homens. É neste rumo que se reconhece que a formação docente é um direito inalienável do professor, que necessita dominar conhecimentos e refletir sobre eles, a partir de uma prática devidamente situada, contextualizada para que o seu trabalho seja compreendido criticamente.

Nessa direção, chama-se a atenção para o desenvolvimento profissional de professores que, na perspectiva de Imbernón (2011), é apenas um dos elementos fundamentais para a profissionalização e formação dos docentes, uma vez que outros elementos tais como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc., também são igualmente pertinentes para que a profissão docente se desenvolva.

Conforme Machado (2020), a nomenclatura “desenvolvimento profissional” é usada indistintamente em diferentes áreas e profissões. E, no campo da educação, são variadas as concepções que este termo ganha entre os autores e professores. Contudo, aqui a compreendemos com base no que diz Vaillant e Marcelo Garcia (2012). Segundo estes autores, o desenvolvimento profissional é uma ferramenta indispensável para a melhoria da escola, uma necessidade de

qualquer profissional “[...] um processo individual ou coletivo, e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola” (*Ibidem*, p.168).

Sob este prisma, adota-se o entendimento de que, embora equivalentes, a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores trazem expectativas distintas à profissão docente. Deste modo, ele é um dos componentes fundamentais da formação continuada dos professores, indo além desta formação, porque é algo que se constrói processualmente, agregando-se à necessidade de aprimoramento contínuo, à predisposição para enfrentar o novo, tendo ainda como forte influência as condições de trabalho, a valorização dos professores e o seu comprometimento com o trabalho e com as crianças e estudantes (Machado, 2020).

Inclui-se nas condições de trabalho e atenção à formação continuada dos professores o trabalho que deve desenvolver os coordenadores pedagógicos na melhoria do desenvolvimento profissional docente, reiterando que ela não acontece espontaneamente, mas visa, levando-se em conta as necessidades formativas dos professores, à mudança das suas práticas, de maneira intencional e compromissada, diante de um projeto de escola e educação. Nessa perspectiva, concordamos que o coordenador pedagógico, como argumenta Pereira e colaboradores (2022), é um profissional que pode apoiar e acompanhar os professores, zelando pelo seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira.

Historicamente, cabe ressaltar que a sua função surge no contexto das novas demandas advindas da redemocratização e descentralização do ensino, que exigiram o acompanhamento do trabalho pedagógico e a manutenção de um clima democrático e participativo de trabalho na escola. Nessa linha, é que a docência acaba sendo concebida como um trabalho interativo para a construção coletiva dos objetivos e práticas escolares (Libâneo, 2004).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, conforme indicado no artigo 64, hoje, a formação do coordenador pedagógico deve ocorrer nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Contudo, na prática, este profissional tem enfrentado uma série de desafios e a sua função permanece ainda em fase de consolidação.

É o que também evidencia Garrido (2015), ao dizer que enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, o coordenador pedagógico tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas na escola. Deste modo, “[...] com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço” (*Ibidem*, p. 11).

Domingues (2009), em acordo com essa posição, ressalta que em alguns estados e municípios esse cargo ou função, especificamente, não existe e, em outros, falta um estatuto

profissional que garanta certa coerência sobre suas ações, o que afeta, sobremaneira, a sua atuação junto aos docentes.

Por essa razão, o coordenador pedagógico em seu cotidiano se percebe, por vezes, aflito, ocupando-se com múltiplas tarefas: resolvendo tarefas burocráticas; preenchendo planilhas; organizando relatórios; atendendo aos pais; organizando festas e atividades específicas solicitados pela direção e, ainda, resolvendo questões de indisciplina e falta de professores (Franco, 2008). É, assim, que a sua atuação na escola pode ocorrer sem planejamento e com muita improvisação.

Há, assim, um grande descompasso entre o prescrito e o vivido na atuação deste profissional, no Brasil (Barcelos, 2014). E o seu papel principal de contribuir fundamentalmente com a formação continuada na escola acaba sendo esquecido.

Para Garrido (2015), quando o coordenador pedagógico exerce o seu papel de formador, ele favorece a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento profissional docente. Sob essa lógica, a escola é compreendida como uma comunidade de aprendizagem, na qual os seus componentes podem não somente decidir sobre o seu trabalho, mas aprender mais sobre a sua profissão, respondendo aos desafios da sua realidade e construindo a sua qualificação profissional.

Zumpano e Almeida (2012), em se tratando da educação infantil, ressaltam que, em conjunto com o seu grupo de professores, o coordenador pedagógico pode ser um profissional estratégico, ao alinhar por meio do estudo e da troca de experiências as perspectivas de atuação com as crianças pequenas, na tentativa de romper com práticas já cristalizadas neste segmento.

Neste rumo, ao gerenciar os professores de forma indireta dentro da burocracia das políticas públicas, estes profissionais possuem um conhecimento privilegiado das redes e da realidade das escolas, vivenciando de perto o contexto de vida das crianças, bem como das instituições e dos seus profissionais (Costa; Nascimento; Sousa, 2023).

Mas para que o coordenador pedagógico seja capaz de desvelar os condicionantes da prática docente, criando um ambiente de cooperação e de pesquisa, colocando o professor no papel de investigador de seu próprio fazer e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos (Domingues, 2013), ele precisa delimitar o seu real campo de atuação na escola, o que requer maiores investimentos e melhorias em torno da sua formação e condições de trabalho.

Considerando os dilemas que já enfrenta o coordenador pedagógico em sua realidade é que se acredita que com a pandemia esse e tantos outros profissionais da educação foram novamente convocados a se reinventar. Dessa forma, faz-se necessário observar como esse processo se deu, especialmente na forma de organização do trabalho pedagógico do município pesquisado.

## 5 Resultados e discussões

### 5.1 As participantes e o locus de investigação

Na intenção de compreender o desenvolvimento profissional de professores na educação infantil junto à atuação dos coordenadores pedagógicos durante a pandemia, objeto deste estudo, detalhar-se-á o perfil das coordenadoras pedagógicas pesquisadas nesta investigação, revelando inicialmente a sua faixa etária, formação acadêmica e carga horária de trabalho.

Em se tratando da faixa etária das coordenadoras pedagógicas C1 e C2, elas possuem 46 e 43 anos, respectivamente e ambas têm formação inicial em Pedagogia. Mas até a presente pesquisa apenas a coordenadora C2 indicou ter formação específica em supervisão e gestão escolar (informação verbal), enquanto a coordenadora C1 possui uma especialização na área da Psicopedagogia (informação verbal).

No que se refere à atuação profissional, foi possível notar que as entrevistadas são experientes na função de professoras e coordenadoras pedagógicas. Assim, sobre a sua atuação como docentes, a coordenadora C2 é mais experiente, com 21 anos de atuação, enquanto a coordenadora C1 tem apenas 9 anos nesta função. Já na função de coordenadoras pedagógicas, as duas coordenadoras pedagógicas estão em pleno desenvolvimento profissional, pois a coordenadora C1 está há 15 anos atuando nessa função e a coordenadora C2 há cerca de 5 anos.

Importante mencionar que as duas pesquisadas ingressaram como coordenadoras pedagógicas nas suas escolas por meio de concurso público e atuam no âmbito da educação infantil com crianças de creche e pré-escola. No que diz respeito à carga horária de trabalho, ambas atuam no regime de 24 horas, mas a coordenadora C2, por falta de pessoal realiza a sua função em dois turnos na mesma instituição. Já a coordenadora C1, além de atuar como coordenadora pedagógica, continua a desempenhar o seu papel como docente em outra instituição.

No que se refere ao locus de investigação, as duas escolas pesquisadas, nas quais atuam as coordenadoras participantes, são de médio porte e estão localizadas no município de São Luís, capital do estado do Maranhão. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São Luís apresenta um dos piores índices de acesso à internet e um dos piores desempenhos nos índices sociais do país, com problemas, principalmente relacionados à má distribuição de renda, falta de saneamento, violência urbana, dentre outros (Instituto Unibanco, 2019).

Apesar dessas condições, durante a pandemia, o referido município também teve que seguir as recomendações e orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para contenção do vírus e preservação da vida. E as primeiras medidas para o enfrentamento da COVID-19 ocorreram logo

que a Prefeitura modificou a rotina de seus serviços, com a publicação do Decreto nº 54.936, de 23 de março de 2020 (Semed, 2020). Após a liberação de outros órgãos e decretos a respeito da necessidade de isolamento social, no dia 18 de março de 2020, iniciou-se a suspensão das aulas presenciais com o afastamento imediato dos estudantes do espaço escolar (*Ibidem*).

Desde então, para dar seguimento às aulas nas etapas e modalidades de ensino, de forma não presencial, foram adotadas estratégias via TV, rádio, entre outros recursos tecnológicos. Mas com o avanço da vacinação e das doses de reforço contra a COVID-19, houve a necessidade de se construir um plano de retorno às aulas presenciais com base não somente em diretrizes, mas também na preparação pedagógica e adaptação dos espaços físicos das escolas. Dessa forma, algumas escolas, inclusive as pesquisadas, tiveram que ser reformadas, seguindo este novo protocolo de saúde (No Maranhão..., 2021).

Importante frisar que as aulas presenciais nas escolas da rede pública de São Luís só foram retomadas no mês de agosto de 2021, em diferentes datas, no formato híbrido, com o rodízio de estudantes em atividade presencial (São Luís..., 2021). Aquelas escolas que puderam retornaram então nesse formato, seguindo, conforme recomendação da SEMED, suas atividades letivas por meio do ensino remoto, com o uso do *Google Classroom*<sup>1</sup>, até que fossem preparadas e anunciadas para o novo formato de ensino.

### *5.2 O que falam as participantes sobre os efeitos da pandemia no seu contexto de trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores*

Conforme a literatura, são muitos os fatores que impedem o coordenador pedagógico de colocar em prática os limites da sua atuação. Nesta direção, achou-se válido questionar quais eram as atribuições e jornada de trabalho das entrevistadas antes e durante o período pandêmico.

Em suas narrativas, as coordenadoras C1 e C2 revelaram que, mesmo antes da pandemia, desenvolviam atividades relacionadas ao campo pedagógico. Deste modo, atuavam principalmente na formação dos professores, na organização e no acompanhamento do planejamento escolar, na coordenação de projetos e no atendimento às famílias.

Sobre isso, chamou atenção a fala da coordenadora C1, que pontuou o seguinte: “O meu trabalho é extremamente pedagógico eu me limito a isso eu não faço nada além do que vai do pedagógico até mesmo porque aqui na escola está tudo bem definido o que cada um faz, a gestão, a coordenação, a secretária [...]” (informação verbal, coordenadora pedagógica C1). No caso da

---

<sup>1</sup> O *Google Classroom* (Google Sala de Aula) é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo *Google Suite for Education* criada para auxiliar professores, alunos e escolas em um ambiente virtual (Alves, 2020).

coordenadora C2, apesar da sua função estar bem delimitada na escola, ela admitiu que mesmo antes da pandemia se sentia sobrecarregada, pelo fato de dividir a sua função em dois turnos.

Já no período de pandemia, elas relataram que tiveram que adaptar os seus planos de ação, conforme as exigências daquele momento. Assim, conforme as orientações da SEMED, recorreram ao uso das tecnologias, seja no acompanhamento e monitoramento das atividades remotas dos professores, seja na interação com as famílias. E, com o avanço da vacinação e retorno de algumas atividades presenciais, ficaram também responsáveis pela entrega de materiais impressos na escola.

Nota-se que, apesar das múltiplas tarefas antes e durante a pandemia, as entrevistadas reconhecem que o seu trabalho é estritamente pedagógico. Desta maneira, na prática, elas buscaram construir uma forte relação com os docentes, proporcionando, como nos alerta Libâneo (2004), a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático na escola.

No que se refere ao uso das tecnologias em função do ensino remoto, cabe mencionar que a coordenadora C2 mostrou-se mais inclinada a lidar com as tecnologias e a coordenadora C1 admitiu ter tido dificuldades para utilizá-las. A este respeito, a mesma esboça: “Não tenho preconceito, mas não sinto prazer em usá-las, prefiro o presencial” (informação verbal, coordenadora pedagógica C1).

Para Sarmento (2015), apesar de o trabalho com as novas tecnologias na escola estar na ordem do dia, o seu uso depende, essencialmente, do trabalho dos educadores. Neste sentido, sendo o coordenador pedagógico o agente estimulador e articulador do processo pedagógico na escola, ele precisa estar preparado para atuar junto ao corpo docente, levando em consideração os avanços e transformações atuais. Para tanto, torna-se necessário conhecer as potencialidades das tecnologias, o que requer não somente acesso aos artefatos tecnológicos, mas uma formação voltada para o seu uso consciente.

Considerando, então, que as tecnologias podem se transformar em importantes ferramentas pedagógicas, acha-se válido questionar como as coordenadoras pesquisadas subsidiaram as suas práticas nesse período, visando auxiliar os docentes com qualidade. Segundo as coordenadoras pesquisadas, além de seguir as recomendações da SEMED e trocar conhecimentos com seus pares e professores mais experientes, elas recorreram também a seminários e palestras do Youtube, *lives* no Instagram e cursos de curta duração.

Nesse quesito, pode-se dizer que a pandemia exigiu dos profissionais da educação também uma (auto) formação direcionada ao uso das tecnologias digitais, já que houve uma nova organização da vida escolar que deu lugar a outro espaço, o virtual (Pádua; França- Carvalho, 2020). Deste modo, como dizem Silva e Santos (2022), dada a necessidade de suprir a falta de

conhecimento e de experiência a respeito do uso das tecnologias digitais, muitos profissionais da educação tiveram que dedicar um tempo maior da sua rotina para a aprender a lidar com as novas tecnologias no processo de ensino e, muito provavelmente continuaram a carregar as heranças tecnológicas da pandemia.

A este respeito, as coordenadoras pedagógicas foram questionadas sobre os pontos positivos e também negativos que a dinâmica do ensino remoto impôs ao seu trabalho. A coordenadora C1 nos relatou que essa dinâmica permitiu que ela observasse mais claramente o potencial da sua equipe de professores que, em sua opinião, demonstrou ser muito capaz de lidar com as dificuldades desse momento. Já a coordenadora C2, como ponto positivo, ressaltou o seguinte: “[...] a pandemia ela trouxe isso, a ampliação de conhecimento, de uma forma muito maior” (informação verbal, coordenadora pedagógica C2).

Por essas falas, depreende-se que a pandemia possibilitou não só a troca e a socialização do conhecimento, mas proporcionou uma maior interação entre a coordenação pedagógica e os professores, o que só foi possível mediante um clima organizacional que já favorecia essa integração e participação de todos.

Notou-se, assim, que a atuação docente no ensino remoto, apesar de ter tornando o trabalho docente mais precarizado e fragmentado, também deu espaço para o desenvolvimento profissional de professores, especialmente para a aprendizagem da docência, bem como para os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos. E os efeitos desse período na profissão docente ainda são imensuráveis, podendo levar tempo para serem, de fato, compreendidos em sua totalidade (Silva; Santos, 2022).

Em se tratando dos pontos negativos, de acordo com as entrevistadas o contexto pandêmico trouxe algumas problemáticas e acentuou outras. Inclusive, na percepção da coordenadora C1, o distanciamento foi um fator negativo, especialmente para a etapa da educação infantil. Sobre o assunto, ela diz o seguinte: “[...] esse trabalho remoto é muito chato, é muito cansativo para um adulto [...] aí você imagina para uma criança [...], enfim...(pausa)” (informação verbal, coordenadora pedagógica C1).

Como pontos negativos, a mesma ainda destacou: a falta de internet e de ferramentas tecnológicas; a falta de domínio sobre as tecnologias e de compromisso de alguns pais e responsáveis. Diante desse descontentamento levantado pela coordenadora C1, não há como negar que muitas famílias durante a pandemia se viram obrigadas a driblar a falta de recursos tecnológicos, fazendo concessões e escolhas para dar seguimento às atividades dos seus filhos.

A coordenadora C2, como ponto negativo, evidenciou mais uma vez o quanto as suas atividades excederam durante este período, principalmente por exercer, como relatou, a sua função

em dois turnos. Fora isto, ressaltou ainda a desvalorização e a falta de reconhecimento do seu trabalho por parte do Sistema e de algumas famílias. De acordo com ela, na realidade, em tempos de pandemia “[...] a sociedade em si não viu o trabalho do profissional da educação é como se a gente tivesse em casa e ganhando dinheiro” (informação verbal, coordenadora pedagógica C2).

Inferese, então, que a pandemia trouxe, de fato, novas formas de pensar a escola e a sua organização, gerando problemáticas ao papel do professor, uma vez que as tecnologias mobilizaram o mercado e ganharam grande notoriedade acentuando ainda mais a desvalorização docente. Assim, observou-se, como reforçam Costa, Nascimento e Sousa (2023, p. 12), “[...] um quadro de afastamento dos docentes de suas atividades de planejamento e mediação, reduzindo-os ao papel daqueles que encaminham ou disponibilizam materiais e vídeos”.

Neste sentido, é interessante o que também discute Pereira e colaboradores (2022), segundo os autores, para que o desenvolvimento profissional de professores logre êxito, ele não pode se dar ao acaso e distante do contexto escolar, pois é considerando-se ainda o contexto social em que esse trabalho docente se desenvolve que o coordenador pedagógico, com o apoio das políticas educacionais e demais professores, precisa reconhecer a importância da formação continuada nos contextos escolares, o que “[...] se converte em um caminho de mão única para que o professor possa se desenvolver profissionalmente e construa conhecimentos específicos da profissão” (Pereira; Príncipe; Rigolon; Passos, 2022, p. 536).

A propósito, as entrevistadas nos relataram que, para fazer um bom uso dos recursos tecnológicos em tempos de pandemia, recorreram, como estratégia, especialmente, naquele momento ao aspecto humano. Desta maneira, admitiram que deram continuidade às suas atividades junto aos professores, mesmo antes das orientações da SEMED. Esse discurso confirma que, no Brasil, embora coubesse à União o papel de indutora de políticas, diretrizes e orientações para os outros entes federados, os municípios tiveram que dar respostas rápidas para continuar as suas atividades escolares (Costa; Nascimento; Sousa, 2023).

É o que também reforça a Coordenadora C1, ao dizer que se propôs, para além das dificuldades, realizar com a sua equipe de professores “[...] um diálogo aberto, flexível, onde o outro é ouvido [...]” (informação verbal, coordenadora pedagógica C1). Para Zumpano e Almeida (2012), o diálogo e o saber ouvir ativamente são ações importantes, que devem permear o fazer do coordenador pedagógico da educação infantil. E considerando o contexto de pandemia, entende-se que esse diálogo teve que ser ainda mais assertivo e sensível, visto que essa realidade revelou muitos desafios e dificuldades que precisaram ser repensadas e revistas pela comunidade escolar.

Assim, foi possível notar que nesse quadro de ensino remoto o trabalho coletivo e colaborativo entre os professores e coordenadores pedagógicos, tornou-se ainda mais pertinente,

reforçando o entendimento de que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento docente acontecem, também na colaboração entre pares, pois o professor se constitui por meio das interações entre colegas no dia a dia da profissão, das experiências adquiridas e compartilhadas nas situações reais a de ensino.” (Silva; Santos, 2022, p. 14).

Ainda sobre o uso das tecnologias, além da utilização do Google Classroom, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas mantiveram em suas escolas o uso de aplicativos como *WhatsApp*<sup>2</sup> para dar orientações didáticas às famílias, especialmente por grande parte delas terem acesso a uma internet de pouca qualidade.

Entretanto, a Coordenadora C2 demonstrou mais desejo em continuar a trabalhar com as tecnologias juntamente com o seu grupo de professores, guardando grande parte do material utilizado nesse período (fotos, vídeos e áudios) para explorá-lo futuramente.

Interessante notar que o trabalho com as tecnologias deve possibilitar este olhar inovador dos profissionais da educação. Nessa direção é que a sua entrada na escola não deve estar a serviço de velhos ideias de ensino, como evidenciado, mas deve promover a ruptura do paradigma de ensino-aprendizagem hegemônico, pois está aí, segundo Sarmiento (2015), a sua força de inovação.

Por último, como sugestão para continuar as suas atividades num pós-pandemia, enquanto a Coordenadora C2 sugeriu que pudesse dividir o seu trabalho com outra coordenadora pedagógica na sua instituição, por falta de pessoal. A coordenadora C1 evidenciou a importância do Sistema continuar as formações, por ser um direito que possibilita aos profissionais da educação terem mais liberdade e autonomia para desenvolverem o que planejam.

Porém, para caminhar nesse sentido, as tecnologias não devem ser ainda confundidas como meros aparatos tecnológicos, como alertado anteriormente, já que o seu uso envolve tanto uma mudança no pensar quanto no agir pedagógico, sendo necessário num pós- pandemia melhorar as formações continuadas nas escolas, as condições de trabalho e a valorização dos profissionais da educação.

## 6 Conclusão

A pandemia da COVID-19, de fato, gerou repercussões e impactos sociais, econômicos e políticos já anunciados pelos avanços do capitalismo. Sob essa lógica, além de uma crise de ordem sanitária, observou-se nesse período a incapacidade do Estado de responder às demandas dessa emergência, acentuando ainda mais as fragilidades e limitações já presentes em nossa sociedade.

---

<sup>2</sup> Aplicativo de mensagens instantâneas que possibilita o envio de textos, áudios, vídeos e fotos por meio de uma conexão à internet.

A educação, não alheia a esse processo, foi também chamada a se reinventar. Assim, na medida em que as tecnologias digitais e a internet ganharam espaço, a fim de conter a propagação do novo coronavírus, o trabalho didático-pedagógico teve de ser ampliado e tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores foram convocados a reformular a sua dinâmica de trabalho.

Em se tratando do município de São Luís, esse contexto também gerou impactos importantes sobre a gestão e organização do trabalho pedagógico, pois os sujeitos investigados tiveram que adaptar a sua rotina para atender as exigências e demandas do ensino remoto. Desta maneira, na busca por novos conhecimentos para suprir as demandas deste novo período, em que o uso das tecnologias tornou-se fator crucial, os sujeitos tiveram que lidar ainda com problemáticas, tais como: excesso e desvalorização do seu trabalho, além de falta de reconhecimento e formações tardias.

Em contrapartida, a união e a colaboração entre os pares trouxeram aspectos positivos para o desenvolvimento profissional dos docentes e saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos. Assim, notou-se que sem o diálogo e o incentivo recorrente entre a coordenação pedagógica e os professores, a tecnologia sozinha não pode garantir a aprendizagem dos alunos. Deste modo, é fundamental discutir o quanto o desenvolvimento profissional docente também pode ser um aliado diante das perspectivas futuras deixadas pela pandemia, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias, pois ainda é necessário que os educadores se apropriem das ferramentas tecnológicas, com qualidade e criticidade.

Foi essa a saída encontrada pelas participantes da pesquisa, que embora tenham recebido formações pela SEMED, tiveram que, em conjunto com seus professores, ir em busca da sua (auto) formação para lidar com as tecnologias neste atípico momento. Neste quesito, torna-se urgente, então, não somente conhecer as diferentes ferramentas tecnológicas, mas discutir no próprio espaço da escola, ouvindo e validando o discurso dos professores, os reais desafios e potencialidades educativas dessas tecnologias, uma vez que a sua entrada na escola é cada vez mais indiscutível.

O compromisso pós-pandemia é o de, portanto, resistir a projetos autoritários, com amarras já rejeitadas historicamente, fortalecendo o conhecimento profissional, a autonomia e a parceria entre os profissionais da educação para a valorização do trabalho e papel social do professor. Para isto, é preciso reconhecer que esse é um debate difícil, delicado, mas que deve ser realizado conjuntamente, com toda a transparência e o tempo necessário que esta situação nos exige.

Em suma, considerando as demandas históricas, pessoais e profissionais que já enfrentam os coordenadores pedagógicos em suas realidades, ressalta-se que mais pesquisas devem ser realizadas em torno da sua atuação junto aos docentes, em prol do desenvolvimento profissional, buscando também ouvir os professores a este respeito, haja vista que o desenvolvimento profissional docente tem um papel crucial para o enfrentamento de adversidades e demandas que atingem atualmente o professor.

### Referências

- ALVES, Gláucia Peçanha. Plataforma Google Classroom em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5., 2020, {S.I.}: *Anais eletrônicos* [...] {S.I.}: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1622/1269>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. *Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e resignificação de uma função (1987-2010)*. 2014. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BONI, Valdete; Quaresma, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 20 fev. 2024
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28/04/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download%20&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-%20pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download%20&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-%20pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 de abr. 2023.
- CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques; MORAIS, Jean; CALIXTO, Josenir. A educação municipal em Rio Branco no contexto da pandemia: dispositivos operacionais e a organização do trabalho pedagógico escolar. *Revista Educar Mais*, v. 5, p. 125-138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2120>
- COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SOUZA, Marina Pereira de Castro e. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, 2023, p. 1- 22. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280014>.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n2a2027>.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. *Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”*. In: SOARES, Sávila Bona V. et al. *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020, p. 21 – 28. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso: 29 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./ jun. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.

FREITAS, Luiz Carlos de. *EAD, tecnologias e finalidades da educação*. Avaliação educacional – Blog do Freitas. São Paulo, 17 de abr. de 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 25 fev. de 2024.

GARRIDO, Elsa. *Espaço de formação continuada para o professor- coordenador*. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-16.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. *Panorama dos territórios Maranhão*, 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ta-panorama-dos-territorios-maranhao,8c53abf1-dde6-438c-a812-301de77995ed> Acesso: 2 abr. 2023.

KAUARK, Fabiana da Silva.; Manhães, Fernanda Castro; Medeiros, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Ita- buna : Bahia, Editora: Via Litterarum, 2010. 88p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. *Desenvolvimento profissional de professores de educação infantil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG9dfcps/?format=pdf> Acesso em 25 fev. de 2020.
- NO MARANHÃO mais de 240 mil crianças e adolescentes ficaram sem acesso à educação durante a pandemia. *Imirante*, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://imirante.com/sao-luis/noticias/2021/04/29/no-maranhao-mais-de-240-mil-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-acesso-a-educacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em 29 fev. 2024.
- NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 8–12, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso: 03 abr. 2023.
- NÓVOA, António. *E agora, Escola?* Jornal DA USP, 2020a. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. *HOLOS*, ano 36, v.5, e11393, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.11393>.
- PEREIRA, Rodnei; PRÍNCIPE, Lisandra; RIGOLON, Walkiria; PASSOS, Laurizete Ferragut. *Contribuições de um caso de ensino na formação de formadores de professores iniciantes da rede municipal de Ensino de São Paulo*. In: MARCELO et. al. Programas de apoio e indução ao professor iniciante. São Paulo: Annablume, 2022.
- REIS, Cinthia Regina Nunes. *Metodologia da pesquisa em educação [livro eletrônico]*. São Luís: UEMAnet, 2018.
- SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. *Debates em educação*. v. 12, n. 28, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p42-62>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020, 32 p.
- SÃO LUÍS: aulas presenciais devem retornar em 16 de agosto. **Sua Cidade**, 28 jul. 2021. Disponível em: <http://www.suacidade.com/noticias/educacao/sao-luis-aulas-presenciais-devem-retornar-em-16-de-agosto>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- SARMENTO, Maristela L. M. *O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias*. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 65-71.
- SAVIANI, Demerval. Conferência - Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação- o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus, Santarém/PA*, v. 10, p. 01-25, e020063,2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463> .
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SEMED. *Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020 (versão preliminar)*. São Luís, 2020.

SILVA, Camila Lopes da; SANTOS, David Moisés Barreto. O desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de Covid-19. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469838326>. Acesso: 26 fev. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen*, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 22 de fev. de 2024.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 1, p. 83-98, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348239372\\_A\\_organizacao\\_do\\_trabalho\\_pedagogico\\_no\\_oeste\\_do\\_Para\\_discussoes\\_no\\_contexto\\_pandemico](https://www.researchgate.net/publication/348239372_A_organizacao_do_trabalho_pedagogico_no_oeste_do_Para_discussoes_no_contexto_pandemico). Acesso: 5 fev. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-36.