

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MAIARA DE JESUS RODRIGUES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PONTA GROSSA  
2022

MAIARA DE JESUS RODRIGUES

## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elismara Zaias Kailer.

PONTA GROSSA  
2022

MAIARA DE JESUS RODRIGUES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de grau de Licenciadas em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora homologada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

---

Elismara Zaias Kailer (orientadora)  
Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Cristiane Aparecida Woytichoski  
Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Paola Andressa Scortegagna  
Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA  
2022

Dedico este trabalho aos meus pais pelo incentivo, suporte e motivação dados à minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força e pelos presentes.

Aos meus pais, por todo amor e por sempre terem me apoiado em cada passo do caminho.

Aos meus irmãos que me incentivaram nos momentos mais difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

À minha querida professora e orientadora, Professora Dra. Elismara Zaias Kailer, agradecimento especial pelo apoio, pela amizade e paciência em todo o processo de orientação.

Às minhas amigas que construí no decorrer do curso e às pessoas que torceram para que eu chegasse até aqui.

À UEPG, por fornecer a estrutura e possibilitar a realização deste trabalho de conclusão do curso.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação durante a graduação, e compartilharam seus conhecimentos com sabedoria fazendo com que me tornasse uma pessoa e profissional melhor.

Às professoras doutoras Cristiane Aparecida Woytichoski e Paola Andressa Scortegagna pelo aceite em compor a banca examinadora.

A todos que contribuíram de alguma forma para realização deste trabalho de conclusão do curso.

“O pior da crise pode mesmo ser o pós crise”.  
(António Nóvoa, 2020)

RODRIGUES, Maiara. **O papel do coordenador pedagógico em tempos de pandemia**. 2022. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

## RESUMO

As mudanças provocadas pela disseminação do novo coronavírus (COVID-19), trouxeram inúmeros impactos para os mais diversos setores da sociedade, principalmente para o âmbito da educação. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os efeitos da pandemia para o trabalho do coordenador pedagógico e como objetivos específicos refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, compreender as mudanças que ocorreram durante o período da pandemia de COVID-19 para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar, e identificar os limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no contexto do ensino remoto. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Foram utilizados autores como, Libâneo (2008,2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Placco e Souza (2021), entre outros. Os resultados obtidos revelam a importância que o coordenador pedagógico possui na organização do trabalho pedagógico e na medição do coletivo, bem como na atuação como formador neste espaço. A partir do contexto pandêmico, os coordenadores tiveram que se reinventar para implementar novas possibilidades e superar os desafios que essa situação adversa trouxe para o âmbito escolar. Ressaltamos, a partir deste estudo, a necessidade de mais pesquisas que retratem a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar e as ações estruturadas em tempos de pandemia para a organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Pandemia de COVID-19. Trabalho do coordenador pedagógico na escola.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>10</b>
1.1 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL.....	10
1.2 PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR .....	13
1.3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR ..	16
1.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA.....	19
<b>CAPÍTULO 2 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....</b>	<b>24</b>
2.1 A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	24
2.2 IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NAS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	30
2.3 DESAFIOS NO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

Compreender o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, na organização de todos os processos pedagógicos que envolvem a escola, tem se tornado cada vez mais necessário e importante, tendo em vista as inúmeras funções que assume neste espaço. Santos (2021) assinala que o coordenador pedagógico realiza um papel fundamental dentro da instituição escolar, sendo o responsável, entre outros aspectos, pela mediação de metodologias que facilitem o trabalho dos professores, pela formação contínua, além das demais atribuições que cabem a este profissional, como: supervisão, assessoramento, acompanhamento, apoio e avaliação das atividades pedagógicas, entre outros.

Assim, a presente pesquisa está voltada à discussão sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 no contexto escolar, especificamente no trabalho do coordenador pedagógico. O interesse pela temática surgiu por meio de discussões realizadas a respeito do trabalho do coordenador pedagógico na disciplina de Gestão Educacional I e II, e, posteriormente, ao vivenciar o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I, disciplina que compõe a grade curricular do 3º ano do Curso de Pedagogia.

Neste contexto de interesse, afinidade pela gestão e leituras a respeito do tema, emergiu o problema da pesquisa: Quais os efeitos da pandemia no trabalho do coordenador pedagógico na escola?

A partir do problema da pesquisa, foram delineados os objetivos deste trabalho.

Objetivo geral:

- ✓ Analisar os efeitos da pandemia para o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar;

Objetivos específicos:

- ✓ Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar;
- ✓ Entender as mudanças que ocorreram durante o período da pandemia de COVID19 para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar.

✓ Identificar os limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no contexto do ensino remoto;

Diante dos objetivos organizados, optou-se por realizar uma pesquisa

bibliográfica, com abordagem qualitativa, para fundamentar o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, bem como os efeitos da pandemia de COVID-19 na atuação deste profissional.

Para fundamentar a metodologia desta pesquisa, utilizamos as contribuições do autor Gil (1999) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais que já foram construídos e constitui-se de uma análise fundamentada, a partir de livros, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros. Para a organização deste trabalho, fizemos uso de livros e artigos a respeito da temática deste trabalho. Triviños (1987) também destaca que a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só de maneira superficial o fenômeno como também suas bases, procurando explicar sua gênese, relações e mudanças, e tentando prever as conseqüências.

Desse modo, o presente trabalho está estruturado a partir de dois capítulos. No primeiro capítulo intitulado como função social da escola e a gestão escolar, foi realizada uma discussão a respeito da função social da escola enquanto espaço de conhecimento e instituição que promove a socialização dos indivíduos. São apresentadas também, reflexões a respeito do papel da gestão escolar e, de maneira específica, foi abordado o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, enquanto profissional responsável por mediar a organização do trabalho pedagógico. Para tais discussões, utilizamos autores como Sacristán e Gómez (1998), Libâneo (2008; 2012), Ferreira e Aguiar (2011), Oliveira e Toschi (2009), Franco (2008), Pinto (2011), entre outros.

Já no segundo capítulo, "O coordenador pedagógico no contexto da pandemia de COVID -19", apresentamos discussões a respeito dos impactos que a pandemia trouxe para o trabalho do coordenador pedagógico. Para essa discussão, foram utilizados autores como Placco e Souza (2021), Almeida (2021), Meller e Tuchinski (2021), Ronca e Gonçalves (2021), Berenguel (2021), Santos (2021), Araújo, Murcia e Chaves (2020), entre outros.

## **CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR**

Esse capítulo tem por objetivo dissertar a respeito da função social da escola enquanto espaço de conhecimento e instituição que promove a socialização dos indivíduos. Serão apresentadas, também, reflexões a respeito do papel da gestão escolar e, de maneira específica, do coordenador pedagógico no contexto escolar enquanto profissional responsável por mediar a organização do trabalho pedagógico. Para tais discussões, utilizamo-nos de alguns autores como: Sacristán e Gómez (1998), Libâneo (2008; 2012), Ferreira e Aguiar (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Franco (2008), Pinto (2011), entre outros.

### **1.1 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL**

A partir das considerações de Sacristán e Gómez (1998) pode-se afirmar que a escola é concebida como uma instituição que promove a socialização dos indivíduos, e tem papel preponderante para garantir a aprendizagem dos estudantes, porém não é a única instituição social que exerce influência sob os indivíduos, há também a família, a igreja, entre outros.

Neste sentido, a ênfase da escola está em repassar para os alunos os conhecimentos necessários, de acordo com as futuras exigências para a vida em sociedade. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que o processo de socialização precisa ser proposto de maneira emancipadora, independentemente da instituição social. Vale lembrar, também, que a tendência tradicionalista, presente na sociedade atual que tem como objetivo a reprodução de alguns aspectos culturais necessários para existência humana, entra em conflito com a tendência lógica que visa a mudança e minimização da desigualdade presente no meio social.

Da mesma forma acontece com a escola, pois é composta por pessoas de diferentes grupos sociais e com diferentes intencionalidades. Para que se tenha um determinado equilíbrio é necessário manter alguns aspectos e reestruturar outros a fim de manter o diálogo entre os sujeitos que compõem a escola e fortalecer a relação entre as demais instituições da sociedade.

Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998) enfatizam que é necessário realizar uma análise crítica acerca do processo de socialização proposto pela escola atual para que possa ter clareza em relação aos objetivos e como se dão os processos de mecanismos e estruturação diante da intencionalidade de cada grupo que exerce poder sob a escola. Os pesquisadores apontam que para a maioria dos autores do

campo da Sociologia, o principal objetivo da socialização dos alunos na escola é preparar os sujeitos para a incorporação no mercado de trabalho, Sacristán e Gómez (1998) afirmam que:

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho [...]. (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p.14).

Portanto, os autores ressaltam as divergências existentes entre tais perspectivas teóricas ao definirem o conceito de preparação para o mundo do trabalho e como se dá a estruturação e intencionalidade de ambas perspectivas.

Nesse contexto, Pinto (2011) apresenta que nos últimos tempos têm sido comum ser colocado em pauta a função social da escola enquanto local para se adquirir conhecimento e sua suposta inutilidade, visto que cada vez mais os meios de comunicação vêm ganhando espaço em nossa sociedade de uma maneira acelerada. Neste sentido, o autor pontua que: “[...] A escola precisa transformar-se num lugar de análises críticas de modo que o conhecimento nela produzido, possibilite atribuir significado à informação veiculada na mídia” (PINTO, 2011, p. 111).

Os pesquisadores Sacristán e Gómez (1998) destacam também como função social da escola a formação do cidadão para a intervenção na vida pública de modo a desenvolver valores e costumes para o bom convívio em sociedade:

A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social da comunidade humana, [...]. (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p. 15).

Desse modo, para preparar os sujeitos para a vida pública, a sociedade contemporânea atribui à escola diferentes sentidos e objetivos, pois é, por vezes, alvo da lógica mercadológica que possui a gênese nos países desenvolvidos, impondo exigências contraditórias nos processos de socialização, com propostas que visam o interesse do capital, legitimando, assim, a desigualdade e a competitividade dentro da escola.

Neste contexto, o autor destaca que:

[...] à escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Partindo das considerações de Libâneo (2012, p. 26) e das discussões aqui apresentadas, a escola atual ainda apresenta a função social de maneira polarizada:

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que conttenham o insucesso e o fracasso escolar.

Deste modo, considera-se que a escola atual possui uma grande sobrecarga em relação às funções que assume, mas é necessário ter clareza da função como instituição que deve garantir a aprendizagem dos sujeitos que a acessam, a fim de propiciar aos indivíduos os conteúdos culturais sistematizados, de maneira democrática. Assim sendo, Libâneo (2012) afirma que a escola acaba desenvolvendo, de acordo com a conjuntura atual, algumas funções de caráter assistencialista, até porque as demandas e o contexto que a mesma se encontra exigem que promova ações neste sentido. Porém, é válido salientar que a instituição não pode se deter somente a esta tarefa e nem elencar como atividade principal, até porque é necessário compreender o papel do Estado na sociedade para que ambas as instituições cumpram com as funções sem sobrecarregar ambas as partes:

[...] não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e na socialização da cultura historicamente construída pelos homens (OLIVEIRA, 2009, p. 245).

Ao pensar sobre a função social da escola e o papel da educação entende-se que, o homem movido por determinada intencionalidade, cria mecanismos de regimento para uma convivência em sociedade, o que muitas vezes acaba caracterizando a escola como um campo de disputa hegemônica baseada nos interesses de determinadas classes.

Nesse sentido, Oliveira (2009) destaca que para pensar a função social da educação e da escola é necessário problematizá-las visando o que se quer. Para isso, é necessário que os mecanismos de participação estejam alinhados às demais instituições ligadas à escola a fim de construir um processo de gestão democrática.

## 1.2 PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Partindo das considerações supracitadas em relação à função social da escola, acredita-se que a gestão escolar é considerada elemento primordial para que se atinja determinada finalidade, visto que se constitui como um conjunto de condições que tem por objetivo assegurar o bom funcionamento da instituição escolar para atingir os objetivos educacionais esperados (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009).

Ainda de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) cabe ressaltar que a escola é uma instituição social, cujo objetivo principal é proporcionar aos indivíduos conhecimentos e habilidades necessários para que eles se tornem sujeitos protagonistas do meio em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o objetivo precípuo designado à escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, incumbência essa ligada diretamente ao trabalho docente. Dessa forma, tem-se que:

[...] a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009. p.300-301).

Assim sendo, Libâneo (2008) destaca que a direção e coordenação são atribuições dos respectivos profissionais que são responsáveis pelo administrativo e pedagógico no contexto escolar. Dessa forma, são responsáveis por articular os esforços da comunidade escolar em prol dos acordos pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, o pesquisador destaca a gestão como sendo uma forma de propor uma ação, de maneira que o planejamento, a organização e a avaliação estejam articulados e integrados com a participação da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, quando se fala em organização e gestão cabe ressaltar duas concepções neste contexto que possuem finalidades distintas em relação à educação, sendo elas: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica, conforme assinala Libâneo (2008).

Na primeira concepção, a científico-racional, depara-se com uma escola empenhada em alcançar bons índices em políticas de ranqueamento, em que as relações de poder ocorrem de maneira verticalizada e sem a participação efetiva das pessoas na elaboração do planejamento e nas tomadas de decisões, o que faz com que a escola adote uma política de cargos e funções baseada em uma lógica mercadológica. O objetivo principal é a qualidade total nos processos educativos.

A segunda concepção, sociocrítica, possui a gênese nas interações entre a escola e o meio social. Deste modo, a escola é concebida como instituição cuja construção se dá de maneira coletiva, dando ênfase na intencionalidade da comunidade escolar diante das tomadas de decisão.

Nesse sentido, é possível compreender que a organização e a gestão são elementos necessários para que a escola passe a alcançar fins que almeja e tenha planejado. Para tanto, é necessário que se tenha clareza em relação ao cerne da atuação escolar para que os recursos pedagógicos e as ações estejam alinhados aos resultados positivos de aprendizagem.

Corroborando com tais aspectos, as autoras afirmam que:

Um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania brasileira, não é um processo mecânico e sem compromissos. Ele só existirá na medida em que forem desenvolvidas a *autonomia* e a *participação* de todos, num *clima* e numa estrutura organizacional compatíveis com essa prática, visando a emancipação (FERREIRA, AGUIAR., 2011, p. 169).

Dessa forma, o processo de gestão democrática requer determinada liderança bem estruturada, considerando que precisa ocorrer de maneira horizontal, da mesma forma que os processos e as ações precisam ser definidos de forma coletiva no contexto escolar.

Nesse sentido, os autores Ferreira e Aguiar (2011) e Libâneo (2008) elencam a autonomia como um dos elementos principais para que a escola desenvolva o trabalho baseado na perspectiva da gestão democrática, associando a ideia de a instituição se autogovernar, exercendo o poder de decisão de maneira coletiva.

Portanto, vale lembrar que a escola responde a um sistema do nível macro e, seja instituição pública ou privada, por vezes, depende de recursos advindos de outras instâncias. Para tanto, a instituição precisa ter discernimento, para que as decisões locais sejam colocadas em prática com base no planejamento, organização e orientação pensados de acordo com as características locais, sem deixar de considerar o papel do poder público, mas sempre desenvolvendo as ações de maneira crítica, estabelecendo uma participação efetiva das demais instâncias da sociedade. Neste sentido, Libâneo (2008) enfatiza que:

[...] a autonomia precisa ser gerida, implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade à formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 2008. p. 142-143).

Assim sendo, Libâneo (2008) afirma que a autonomia precisa ser partilhada ao indivíduo, porém mediada de uma forma com que ele tenha compromisso com os combinados pré-estabelecidos coletivamente para que os resultados sejam alcançados positivamente.

Outro elemento considerado importante pelos pesquisadores Ferreira e Aguiar (2011) e Libâneo (2008) é a participação, princípio esse definido em perspectiva ampla, não se restringindo apenas como um trabalho colaborativo centralizado de modo subordinado às decisões implementadas pela direção. Dessa forma, a direção se dá de maneira compartilhada, em que cada integrante da equipe escolar passa a ter responsabilidade nas decisões a serem tomadas. Diante do acompanhamento do diretor e do coordenador pedagógico, os sujeitos que compõem a escola passam a participar ativamente nas tomadas de decisões estabelecendo relação direta com a comunidade, efetivando, assim, as funções principais atribuídas ao diretor: coordenar, mobilizar, motivar, liderar e delegar funções inerentes à subjetividade escolar.

Vale lembrar que, para que esse princípio seja efetivado de maneira positiva, se faz necessário um diálogo crítico e anuente entre todos os indivíduos que compõem a escola. Conforme o apontamento realizado por Libâneo (2008) a participação implica:

[...] os processos de gestão, os modos de fazer a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. Como temos ressaltado, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação (LIBÂNEO, 2008, p. 143).

Portanto, para que haja participação é necessário desenvolver um clima democrático, pois ambas devem estar articuladas para que as decisões que forem tomadas na organização tenham um resultado positivo (LIBÂNEO, 2008).

Diante de uma instituição escolar autônoma e participativa se faz necessário problematizar o interesse desses membros que participam do processo democrático, até para que não se caracterize um processo de participacionismo. Assim, é necessário que os objetivos estejam apropriados por parte de toda a comunidade escolar, para que a qualidade da organização esteja bem definida, assim como as metas e ações de curto, médio e longo prazo.

É válido ressaltar, também, que para que a escola busque resultados e desenvolva algumas ações pedagógicas, é importante que seja pensado um plano de

ação com estratégias e objetivos bem estruturados, sistematizando recursos para que essas ações sejam colocadas em práticas e posteriormente avaliadas por todos os membros da escola.

Assim sendo, acredita-se que o processo de gestão escolar é considerado um processo complexo e para que haja a participação efetiva de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar, é necessário que todos estejam em constante formação para que os resultados sejam avaliados de maneira crítica, reflexiva e coletivamente.

Cumprido esclarecer a importância de as escolas valorizarem um processo de gestão mais humanitário que supere os modelos tradicionais ainda existentes, para que a relação entre a comunidade escolar se torne menos conflituosa possível no processo de tomada de decisões.

### 1.3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando as discussões já expostas em relação ao contexto escolar e ao processo de gestão escolar, faz-se necessário pensar no coordenador pedagógico que é o profissional responsável por mediar as ações pedagógicas dentro da escola para a organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, o autor Pinto (2011) destaca que este profissional pode atuar em diferentes áreas do âmbito escolar, como por exemplo: na coordenação do trabalho pedagógico, em programas de desenvolvimento profissional dos educadores, na articulação entre a escola e a comunidade local, entre outras.

Dessa forma, Libâneo (2008) assinala que a coordenação pedagógica é considerada um aspecto da direção que visa a articulação do esforço de cada sujeito que compõe a escola em prol de um determinado fim. O autor afirma também que coordenar implica em: integrar, reunir esforços, liderar e correlacionar o trabalho de várias pessoas.

Segundo Franco (2008), o coordenador é peça importante no quebra-cabeça da dinâmica escolar, pois, segundo a autora, é quem irá organizar processos e especificidades surgidas em âmbito escolar, visando a promoção de uma jornada de ensino-aprendizagem significativa.

Considerando tais aspectos, os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) elencam como atribuições do coordenador pedagógico, coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades de caráter pedagógico curricular. Portanto,

deve priorizar no trabalho a assistência pedagógico-didática aos docentes em disciplinas específicas sempre objetivando o trabalho coletivo com os alunos.

Ainda, de acordo com Franco (2008), torna-se válido ressaltar que essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, pois envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. A autora ressalta o desafio para articular as singularidades dos docentes, alunos, comunidade escolar e secretaria da educação, em prol de uma articulação pensada para chegar num ensino de qualidade para os discentes, sendo um mediador na relação teoria-prática no trabalho dos professores.

O autor Libâneo (2008) acrescenta, ainda, que para o coordenador pedagógico exercer o trabalho da coordenação, deve estar apoiado em alguns fatores considerados fundamentais para o bom direcionamento das ações da escola sendo eles: a) autoridade (forma de um indivíduo exercer poder a fim de mediar as decisões tomadas coletivamente. Portanto, recomenda-se que que essa autoridade seja exercida de maneira descentralizada objetivando a participação de todos os membros da equipe escolar); b) responsabilidade (está diretamente articulada com o fator anterior e mesmo que as decisões sejam tomadas de maneira coletiva, delega-se a responsabilidade final a quem coordena); c) decisão (é considerada um fator fundamental para que o coordenador pedagógico eleja a medida mais viável diante das condições de implementações da escola. Portanto, este fator precisa estar pautado em um plano de trabalho criado coletivamente); d) disciplina (este fator consiste em o coordenador pedagógico conciliar a própria conduta com os compromissos burocráticos assumidos com o grupo de membros que compõem a escola) e, e) iniciativa (este fator está ligado à capacidade de o coordenador se posicionar criticamente e flexibilizar o processo de trabalho diante dos imprevistos e demais situações conflituosas no âmbito escolar).

Franco (2008) defende que o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação das práticas docentes, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Dessa maneira, Libâneo (2008) contribui com as discussões supracitadas acerca do papel do coordenador pedagógico elencando um conjunto de atribuições específicas relacionadas ao trabalho deste profissional: a) coordenar e gerir a criação de diagnósticos, estudos e debates para a elaboração de planos e projetos relacionados à escola; b) assegurar a unidade de ação pedagógica da escola

desenvolvendo ações a fim de aprimorar o ensino e o currículo, visando a aprendizagem dos educandos; c) proporcionar assistência de caráter pedagógico-didática aos professores por meio de ações e atividades ligadas à criação e o desenvolvimento dos planos e encaminhamentos de ensino; d) propor formas de mediar as possíveis situações peculiares de cada sala de aula, a fim de propor ações que melhorem a relação aluno-professor visando, o bom encaminhamento das disciplinas. Além destes aspectos, o autor considera a necessidade de apoiar a implementação de diferentes práticas pedagógicas e didáticas, que visam amenizar o baixo rendimento nas respectivas disciplinas, visando a inclusão e prevenindo a exclusão; organizar projetos em parceria com os professores com o objetivo de desenvolver uma visão crítica e propor formas de avaliação da aprendizagem incluindo a elaboração de instrumentos.

Além das atribuições já mencionadas, o autor considera necessário: e) cuidar dos aspectos relacionados a organização do ensino como: mediar reuniões pedagógicas e conselho de classe, organizar e zelar dos recursos de ensino que a escola dispõe além de supervisionar as demais atividades cotidianas de caráter pedagógicas e curriculares da escola; f) assegurar o exercício de liderança democrático-participativa, desenvolvendo um clima de cooperação entre todos os membros da equipe escolar, identificando possíveis formas de solucionar as situações mais delicadas existentes entre os sujeitos que compõem a escola; g) propor e mediar momentos de formação continuada e nivelamento dos docentes por meio de discussões e trocas, visando a evolução profissional, entre outros aspectos.

Considerando as atribuições supracitadas se faz necessário entender que o papel do coordenador pedagógico precisa estar em constante relação com um modelo de gestão democrática, tendo este profissional como mediador de uma escola participativa e colaborativa, a qual esteja sempre focada na qualidade do processo de ensino dos alunos. Seguindo esta lógica, Libâneo (2008) destaca a importância da formação contínua para o coordenador pedagógico e para os docentes, colocando-o como principal elemento que poderá proporcionar recursos suficientes para que haja uma aprendizagem significativa e uma formação integral para o corpo docente.

Corroborando com tais aspectos expostos por Franco (2008), o autor Libâneo (2008, p. 219) também indica que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Desta forma, o trabalho

deste profissional está intimamente ligado ao trabalho dos docentes, visando priorizar a qualidade no processo de ensino.

O pedagogo “[...] é um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções”, segundo Pinto (2011) *apud* Santos e Carvalho (2017, p. 45). O autor enfatiza que tal profissional deve almejar a unidade em sua atuação profissional a partir do trabalho coletivo desenvolvido na escola, para que dessa forma, o pedagogo compreenda a totalidade das práticas pedagógicas no âmbito escolar, pois ele representa um conjunto de tais práticas. Afinal, a essência do trabalho do pedagogo escolar é a coordenação do trabalho pedagógico, que é o núcleo de todas as atividades desenvolvidas pela escola e que se pressupõe estarem articuladas. Porém, a ênfase de seu trabalho pedagógico são os processos de ensino-aprendizagem que se dão no interior da sala de aula, (PINTO, 2011).

Assim sendo, Franco (2008) afirma ainda que é de fundamental importância que o coordenador pedagógico se sinta protagonista do processo de ensino se percebendo como educador, e visualize em seu papel as possibilidades de ser o principal mediador de discussões emancipadoras dos docentes em relação ao contexto, fazendo com que o ambiente escolar se torne um ambiente formativo para todos os agentes que ali estão inseridos.

#### 1.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA

Considerando as atribuições do coordenador pedagógico no contexto escolar, reitera-se a importância da mediação para a formação continuada na escola, dessa forma a autora Domingues (2014), também traz contribuições em relação ao papel do coordenador pedagógico, afirmando que este profissional tem como base o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas dos docentes, relatando a função de formador docente dentro do âmbito escolar. Neste contexto, importante considerar que ele é um dos principais responsáveis por subsidiar os docentes de início de carreira ou já atuantes na área da educação, proporcionando formação contínua no meio escolar.

Diante disso, percebe-se que além das inúmeras atribuições que o coordenador pedagógico possui no âmbito escolar, conforme já citadas por Libâneo (2008), as quais compõem aspectos burocráticos e pedagógicos da escola, torna-se necessário que o coordenador pedagógico formule um determinado planejamento

para que a formação continuada dos docentes seja assegurada de forma crítica e reflexiva dentro da escola.

Nessa perspectiva, em relação à formação contínua Domingues e Beletatti (2016) *apud* Franco (2016) contribuem a discussão defendendo que:

[...] os projetos de formação contínua na escola devem ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores de escola, alicerçados no princípio de uma educação de boa qualidade social para crianças e jovens. (DOMINGUES, BELETATTI, 2016, p. 62).

Nessa direção, para que haja articulação no que se refere à teoria e à prática dentro do cotidiano escolar, bem como à problematização diante das demandas que surgem no decorrer do processo de ensino, é de fundamental importância que se criem momentos de formação contínua dentro da escola.

É válido considerar que os coordenadores pedagógicos enfrentam muitos desafios no âmbito escolar que acabam dificultando a efetivação do seu trabalho de formação contínua com os docentes, desafios estes ligados diretamente à falta de formações para que este profissional adquira recursos teóricos e proporcione aos docentes uma formação continuada de qualidade. Para tanto, outro desafio enfrentado pelo coordenador pedagógico é a falta de tempo para realizar as formações com os professores devido à sobrecarga de trabalho voltada para atender demandas burocráticas em detrimento das de caráter didático-pedagógicas (DOMINGUES, 2014).

Seguindo esta mesma lógica o que mais se vê é o coordenador pedagógico trabalhando muito mais com questões burocráticas (atendimento aos pais/alunos, preenchimentos de planilhas, ir para a sala de aula por falta de professores) do que coordenando o pedagógico, que deveria ser uma das principais funções na escola.

Diante disso, é possível destacar que em função dos desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico para efetivação das formações contínuas com os docentes, faz com que o espaço escolar seja entendido como um ambiente de ampla improvisação e pouco planejamento, como destaca, Franco (2008).

Dessa forma, Domingues (2014) salienta a ideia de que o coordenador pedagógico precisa ser um profissional esclarecido em relação às próprias atribuições, e deve ser capaz de problematizar o seu fazer. Nessa direção, a autora afirma ainda que o coordenador precisa estar comprometido em assegurar uma formação contínua articulada à teoria e à prática, a fim de proporcionar aos docentes

uma reflexão planejada, qualificada e organizada com base nas dificuldades peculiares apresentadas pelos educadores envolvidos no processo de formação.

Entretanto, a mesma autora escreve que para que aconteça esta articulação, é fundamental que sejam proporcionados momentos de formação continuada no espaço escolar, fazendo com que os docentes repensem as suas práticas a partir das experiências diárias no contexto escolar.

Seguindo esta lógica, a autora Domingues (2014) com base nas afirmações do autor Garcia (1999), contribui com as discussões aqui presentes afirmando que independentemente do nível de formação que os docentes se encontram, se faz necessário que muitos princípios éticos, didáticos e pedagógicos sejam assegurados no decorrer do exercício da profissão. O autor afirma, ainda, que a formação continuada precisa ser vista como um *continuum*, pois esta é colocada como um projeto a ser construído e concretizado no decorrer da carreira dos profissionais da educação.

Em consonância com a afirmação supracitada, a autora Domingues (2014), baseada nas contribuições de Nóvoa (2001), sistematiza as cinco fases em que consiste a formação de professores, sendo elas:

1. A experiência que o educador adquire como educando, durante o período que ele passa pela educação básica;
2. A sua experiência durante o período da graduação, que é momento da sua formação inicial;
3. O período do estágio supervisionado;
4. Os anos iniciais do exercício da profissão;
5. A formação continuada.

Portanto, não existe uma lógica linear obrigatória para que os docentes vivenciem estas cinco fases do processo de formação. Pode ser que em alguns momentos do decorrer do exercício da profissão, ocorra uma ampla articulação entre mais de uma das fases citadas, visto que o ambiente escolar propicia condições particulares para a ocorrência deste processo.

Assim sendo, Imbernón (2010) *apud* Santos; Carvalho, 2017 assinala que essa formação contínua não pode ser baseada e entendida pelos docentes apenas a partir da sua participação em palestras ou “eventos” que acontecem em ambientes fora da escola, pois muitas vezes os docentes possuem a visão limitada de que este

tipo de formação só se efetiva em atividades externas, de tal modo que o formador é aquele quem proporciona as atividades pedagógicas em que podem auxiliar os professores a alcançarem os resultados que eles esperam.

Para além disso, a autora Domingues (2014) defende ainda que as atividades da coordenação pedagógica devem estar alicerçadas em uma dimensão coletiva, em consonância com projeto político-pedagógico para que a escola possa planejar, organizar e efetivar as ações a partir de um processo pensado de maneira coletiva. A pesquisadora ressalta o pensamento que a escola deve ser entendida como um *locus* de formação para os docentes, e que o coordenador pedagógico precisa atuar como gestor da formação, ou seja, cabe a ele a função de organizar momentos de diálogo, reflexão, e de elaboração de planejamento conjunto, de modo que a formação contínua seja constante nesse contexto.

Com base nas contribuições de Romanowski (2010) é importante que o corpo docente entenda a formação como uma oportunidade refletir sobre as suas ações pedagógicas enquanto professor, pois vale lembrar que esses processos reflexivos exigem do professor uma mentalidade aberta para o diálogo e iniciativas.

Nessa direção, a autora Domingues (2014, p.125) elenca ainda três principais desafios que impactam diretamente na efetivação da formação contínua no âmbito escolar, são eles: 1º) os limites de uma formação circunscrita à escola; 2º) a formação como um processo indetermindado; 3º) a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

O primeiro deles, os limites de uma formação circunscrita à escola, diz respeito à grande sobrecarga de trabalho que o coordenador pedagógico possui rotina de trabalho, que demandam boa parte do tempo, desafio esse enfrentado por este profissional para promover uma formação baseada no diálogo coletivo com o corpo docente, conforme já afirmado anteriormente.

O segundo, a formação como um processo indetermindado, está diretamente ligado à concepção de formação contínua enquanto um processo pessoal, ou seja, ela também será promovida e considerada em momentos diversos, como por exemplo, durante momentos informais e trocas de vivências entre professores sem ser um processo pré-determinado, de tal modo que o docente possa compreender a formação enquanto um processo em constante construção a partir das suas rotinas escolares (DOMINGUES, 2014).

O terceiro desafio proposto por Domingues (2014), a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas, está diretamente relacionado à cultura escolar, sendo esse de maior complexidade segundo a autora, pois engloba as questões políticas voltadas para o contexto da escola, uma vez que os conceitos referentes a tal cultura e políticas públicas estão diretamente imbricados. Nesse sentido, a cultura escolar pode também ser caracterizada pelas demandas organizacionais da escola que são resultados de um sistema mais amplo, ou seja, das políticas públicas.

A partir desses apontamentos cabe salientar que mesmo diante dos desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no decorrer do seu trabalho, ele precisa possuir clareza de que ele é parte de um determinado grupo coletivo do âmbito educacional. Dessa forma, vale destacar que mesmo compondo um grupo ele é o principal responsável por mobilizar e mediar a comunidade escolar para sua participação ativa na formação contínua.

Contribuindo com tais discussões, Santos (2021) afirma ainda que a formação continuada nos dias atuais tem sido de grande importância, devido aos efeitos causados pela pandemia na educação.

Portanto ao problematizar o pós-pandemia no contexto educacional, surgem inúmeras incertezas em relação ao que está por vir, principalmente em relação utilização dos recursos tecnológicos para os encaminhamentos das práticas pedagógicas, como serão utilizados esses recursos para o processo ensino-aprendizagem, como estará a situação da aprendizagem dos alunos, entre outros aspectos. Cabe ressaltar que são inúmeras as dificuldades que todo o corpo escolar enfrentou nesse período pandêmico, e uma forma de amenizar esses impactos é por meio das formações continuadas no contexto escolar mediadas pelo coordenador pedagógico, conforme abordado neste e no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

O presente capítulo tem como objetivo discutir o papel do coordenador pedagógico em tempos de pandemia. Destacamos, neste momento, um breve resgate sobre o contexto pandêmico e algumas considerações a respeito dos impactos, possibilidade e desafios que a pandemia trouxe para o trabalho do coordenador pedagógico. Para essa discussão, foram utilizados os seguintes autores: Placco e Souza (2021), Almeida (2021), Meller e Tuchinski (2021), Ronca e Gonçalves (2021), Santos (2021), Araújo, Murcia e Chaves (2020), entre outros.

### **2.1 A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Desde o final do ano de 2019 a humanidade tem enfrentado inúmeros desafios, que surgiram em decorrência da pandemia de covid-19, que se apresentou como um tipo de inflamação, podendo também desenvolver um determinado tipo de pneumonia, e insuficiência respiratória e, em muitos casos, levando até a morte. No ano de 2020, uma nova variante do vírus denominado SARS-CoV-2 chegou ao Brasil, gerando a rápida disseminação da doença com índices alarmantes de mortes. Diante deste cenário, houve a necessidade do fechamento do comércio e das escolas suspenderem as aulas com o intuito de conter a disseminação do vírus. No contexto atual do ano de 2022, a maioria das atividades já retornou ao presencial, e pode-se inferir que a educação passou por inúmeras discussões, transformações e reorganização do processo ensino-aprendizagem.

Os impactos que a pandemia causou em todo o mundo têm sido pauta de discussões de estudiosos, profissionais da área saúde, da educação, da economia e demais indivíduos que de alguma forma foram afetados por tal crise. Neste trabalho torna-se relevante discutir os impactos que a pandemia e o isolamento social trouxeram para o contexto educacional, especificamente na organização do trabalho pedagógico nas escolas e o papel do coordenador pedagógico.

A afirmação que se tem vinculada é que levará muito tempo para que os profissionais de todas as áreas construam soluções para que esses impactos causados pela pandemia sejam amenizados. Em contrapartida, tivemos muitas experiências inovadoras nos diversos setores que reinventaram suas práticas, contextos, formas de fazer, de divulgar, de ensinar e de aprender.

Nessa direção, as autoras Placco e Souza (2021) relatam que depois da área da saúde, que passou por períodos desafiadores devido aos poucos recursos que se tinham para lidar com índices alarmantes de mortes, a educação foi a área que mais sofreu com os impactos relacionados à pandemia, pois de maneira aligeirada as escolas tiveram que suspender a realização do seu trabalho, o que ocasionou de certa forma uma paralisação nos processos escolares por um período bem significativo, até que novas formas de reorganizar o trabalho pedagógico foram planejadas.

As pesquisadoras afirmam que após esse longo período que as escolas tiveram que suspender as suas atividades presenciais, já se tornou possível refletir acerca dos impactos causados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, principalmente quando se tratavam de escolas que estavam localizadas em regiões que atendiam um público menos favorável economicamente. Dessa forma, esses impactos foram caracterizados principalmente pela questão da ausência de recursos para que os mesmos acompanhassem as aulas, e pela questão do distanciamento social, o que acabou acarretando no aumento dos índices de evasão escolar.

Diante dessa situação específica, houve a necessidade de implementar algumas medidas a fim de amenizar os impactos na aprendizagem dos alunos. Dentre as medidas apresentadas, destacou-se o ensino remoto como possibilidade para dar continuidade à aprendizagem dos alunos.

A autora Almeida (2021), enfatizou que: “[...] foi o momento em que os gestores tiveram que inventar/sugerir/estimular dar sentido para que as propostas emergenciais fossem apropriadas pelos professores e famílias dos alunos”(ALMEIDA, 2021, p. 24).

Surgiu, neste momento, diversas discussões a respeito de quais metodologias de ensino possibilitariam dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem aos alunos da Educação Básica, resultando dentre tantas a adaptação ao ensino remoto, em que a escola e os alunos/família mantiveram contato através das tecnologias.

A autora Almeida (2021) acrescentou que diante da implementação do ensino remoto as famílias tiveram que passar a participar mais ativamente da vida escolar dos seus filhos, e passaram a entender que ensinar requer o domínio de conhecimentos teóricos específicos, que somente a escola pode proporcionar.

Contribuindo com as discussões a respeito do ensino remoto, as autoras Meller e Tuchinski (2021) salientam que:

Dentro desse contexto, não se pode considerar as aulas remotas como sendo uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições de ensino, utilizada em um curto período de tempo, diferentemente da EAD, que tem sua estrutura e metodologia pensados para garantir o ensino, mesmo que a distância. (MELLER, TUCHINSKI, 2021, p. 90).

Nessa perspectiva tornou-se válido destacar que as aulas e atividades remotas vieram para suprir um momento de dificuldade, em meio à pandemia de COVID-19, ou seja, foi uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas, tendo como principal ferramenta, a internet. As aulas remotas surgiram com o objetivo de minimizar as possíveis fragilidades na aprendizagem dos estudantes, nesse momento em que todos viviam o isolamento social (MELLER, TUCHINSKI, 2021).

Vale lembrar que para que esta proposta de solução rápida de ensino fosse implementada como possibilidade de aprendizagem aos alunos da Educação Básica no decorrer da pandemia de COVID-19, surgiu no decorrer desse processo uma demanda significativa por formação continuada, principalmente quando se fala na figura do coordenador pedagógico, pois como já mencionado este é responsável por mediar a formação dos professores, além de atender as demandas relacionadas ao ensino-aprendizagem de forma geral.

Portanto, surgiram algumas problematizações acerca de quais ações caberiam a este profissional desenvolver como medidas de enfrentamento dos impactos da pandemia. Contribuindo com tais apontamentos, os autores Ronca e Gonçalves (2021) enfatizam que cotidianamente surgem as demandas no trabalho dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, porém nesses dois anos de pandemia intensificou ainda mais os desafios para atingir metas e objetivos planejados para determinado ano letivo.

Outro ponto que merece destaque diante dos desafios que a situação pandêmica trouxe para o trabalho do coordenador pedagógico, são as discussões acerca da identidade de tal profissional. Desta forma a identidade do coordenador pedagógico teve que ser entendida sempre com base em um contexto, vinculada aos fatores relacionados à crescente realidade da escola e do sistema educacional da qual o mesmo está inserido. Cabe ressaltar, também, as tensões vivenciadas por esses profissionais diante das atribuições que lhes foram indicadas por pais, professores, comunidade, equipe da secretaria, entre outros.

Corroborando com tais aspectos, Placco, Souza e Almeida (2012) afirmam que este movimento de identificação do coordenador pedagógico com as suas funções, foi marcado pelas contradições presentes no sistema educacional, visto que muitas vezes as atribuições que são previstas legalmente, para que sejam exercidas por este profissional, acabam se confrontando com a que ele exerce de fato no exercício da profissão.

Dessa forma, acredita-se que a pandemia também trouxe inúmeras atribuições a esses profissionais que exigiram que se reinventassem, o que implicou em alguns conflitos com a comunidade escolar e com as exigências do momento, neste período tiveram que lidar com os desafios das inúmeras demandas de caráter emocional de toda equipe escolar, além dos obstáculos que surgiram nas de caráter pedagógico e no uso das tecnologias que impactaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir dessas considerações e da necessidade de reinvenção identitária dos coordenadores pedagógicos, para atuarem frente às novas demandas que o momento pandêmico exigiu, as autoras Placco e Souza (2021) destacaram a necessidade de se assegurar uma formação continuada pensada pelo sistema de ensino para que esses profissionais adquirissem condições para lidar com os desafios desse contexto inesperado.

Portanto, cabe ressaltar que essas formações deveriam acontecer de maneira que os coordenadores pedagógicos refletissem, também, acerca das especificidades da sua função. Assim sendo, acredita-se que seria necessário desenvolver discussões com temáticas relacionadas à crescente crise estratégias de formação, gestão, fundamentos da educação e questões sociais que permeavam a sociedade naquele momento, (PLACCO, SOUZA, 2021).

Desse modo, vale destacar que para além dessas temáticas mencionadas, algumas outras precisaram ser colocadas em pauta nesses momentos de estudo e pesquisa, visto que acabaram ganhando ênfase diante de tal situação que a sociedade passava, sendo elas: questões ligadas ao emocional dos indivíduos que compõem a comunidade escolar, questões relacionadas às desigualdades sociais, o que acabou impactando diretamente nas desigualdades educacionais, e ainda questões ligadas às adaptações aos protocolos sanitários e às questões tecnológicas, o que acabou exigindo ainda mais que os coordenadores pensassem em novos encaminhamentos para atingir a evolução da aprendizagem dos alunos.

Portanto, o breve contexto descrito acabou exigindo que os coordenadores pedagógicos realizassem uma ampla revisão em seus planos de ação e de suas práticas pedagógicas, alinhada a uma ampla reflexão diante do seu trabalho.

Ficou evidente, de fato, para que o coordenador pedagógico pudesse efetivar o seu plano de ação neste período pandêmico, foi primordial que ele realizasse a análise e problematização das suas ações e das relações de trabalho. Portanto, surgiram algumas indagações acerca de quais seriam as principais ações que caberiam a esse profissional desenvolver e quais níveis escolares deveriam ser priorizados por ele, para que enquanto gestor, articulador de processos e mediador da formação de professores, ele agisse de maneira que tivesse por objetivo a transformação da escola diante das exigências e desafios decorrentes da pandemia (PLACCO, SOUZA, 2021).

Além disso, diante das adaptações que foram implementadas no trabalho do coordenador pedagógico a fim de amenizar os efeitos causados pela suspensão das aulas, pode-se perceber, também, que deveriam ser desenvolvidas ações ligadas ao acompanhamento e formação dos docentes, mesmo frente aos recursos remotos (PLACCO, SOUZA, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, as autoras elencam alguns fatores que precisaram ser levados em consideração em tal processo, sendo eles: a) a gestão da sala de aula virtual, b) os recursos que seriam utilizados para o desenvolvimento das aulas (presenciais ou remotas), c) o acompanhamento, d) as avaliações e instrumentos de recuperação de aprendizagens dos alunos, e) a relação que se estabelece entre o aluno e o professor e entre os alunos, f) modalidade de ensino, g) questões de disciplina e, h) organização do aluno. Assim sendo, vale lembrar que para além de tais fatores exigiu-se, ainda, um olhar atento do coordenador pedagógico com base no processo de acompanhamento e formação dos docentes em uma proposta pautada no currículo do sistema de ensino e no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Portanto, conforme já mencionado neste trabalho, a autora Almeida (2021) enfatizou que para cuidar do outro é primordial cuidar primeiro de si, visto que a escola pode ser considerada um importante espaço de socialização e fortalecimento de vínculos entre os indivíduos. Dessa forma a pesquisadora afirmou também que as questões relacionadas ao cuidar precisaram estar alinhadas aos objetivos de tal instituição.

Corroborando com tais aspectos, Ronca e Gonçalves (2021) apontaram que:

Precisamos incluir as ações de acolhimento de alunos, professores, funcionários, gestores, famílias, todos atingidos pelo distanciamento físico. As variadas estratégias desse atendimento poderão ter eficácia aumentada na medida em que todos sejam estimulados a contribuir na busca de soluções para os problemas. (RONCA, GONÇALVES, 2021, p. 57).

Contribuindo com tais apontamentos, as autoras Placco e Souza (2021) também afirmam que:

[...] é necessário prever ações que se constituam como pausas na rotina, caracterizadas pelo acolhimento das expressões e sentimentos das pessoas, em atividades de diálogo, no caso dos encontros com professores, mediadas por expressões artísticas por exemplo, que favorecem essas expressões, de modo a possibilitar um ambiente saudável e propício a reflexão, à crítica e as relações calorosas necessárias, após longo período de isolamento e distanciamento físico social e afetivo. (PLACCO, SOUZA, 2021, p. 16).

Desta forma, é essencial que o professor tenha um amparo para as questões relacionadas aos aspectos emocionais, para que assim consiga desenvolver um bom trabalho docente em sala de aula e no contexto de ensino remoto, alcançando seus objetivos educacionais com seus alunos sem que a sua saúde e o seu bem-estar emocional sejam comprometidos. Não se pode fechar os olhos para as dificuldades enfrentadas neste período, além de todos os cuidados com a higienização, foi imprescindível estar atento com a saúde emocional de professores, alunos, equipe e comunidade escolar.

Nessa direção, tornou-se imprescindível, também, destacar no plano de ação a formação de professores, conforme Placco e Souza (2021) propuseram:

A formação de professores que se caracteriza como trabalho coletivo e colaborativo na e da escola, e entendida como ação prioritária da CP, deve fazer parte do plano de ação e ter lugar central em seu desenvolvimento. (PLACCO, SOUZA, 2021, p. 17).

Corroborando com esta proposição, tornou-se válido enfatizar que perante as novas práticas que precisaram ser inseridas no plano de ação para atender às demandas desse novo contexto educacional do qual estamos tratando, houve ainda mais a necessidade de que fosse considerada no plano de ação dos coordenadores pedagógicos as necessidades da comunidade escolar. Para isso, foi fundamental que seu plano de ação fosse desenvolvido para que atendesse o princípio do trabalho coletivo e colaborativo.

## 2.2 IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO NAS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ronca e Gonçalves (2021) afirmam que se torna uma atividade impossível de enfrentar uma situação pandêmica, como a que estamos vivenciando na atual conjuntura, se a Coordenação Pedagógica tiver por objetivo solucionar os problemas sozinha. Nesse sentido, afirmam que “o trabalho coletivo é o caminho a ser construído de forma a poder contar com as contribuições de todas as pessoas envolvidas nesse enfrentamento” (RONCA, GONÇALVES, 2021, p. 56).

Torna-se válido destacar que desde sempre o trabalho coletivo na escola teve que ser priorizado, mas com a pandemia surgiu a necessidade de fomentar e assegurar a participação da comunidade escolar, pois acredita-se que ainda é a melhor forma para a sistematização das ações diante das demandas muitas vezes desafiadoras que surgiram no decorrer desta crise sanitária. Diante desses apontamentos, os pesquisadores enfatizaram que a medida que a comunidade escolar é levada a pensar coletivamente nas soluções para esses impactos, as possibilidades de terem seus efeitos amenizados tornam-se cada vez mais possíveis para que as ações sejam implementadas.

Berenguel (2021) *apud* Ronca e Gonçalves (2021) contribui com tais discussões ao esclarecer a definição de colaboração situada como marca nuclear do trabalho coletivo. Em um trabalho coletivo as relações tendem a acontecer de maneira horizontal e os indivíduos prestam apoio uns aos outros a fim de alcançar um objetivo em comum definidos coletivamente.

Contribuindo com tais discussões, os autores salientam que:

Conseguir formular pontos comuns entre todas as necessidades e interesses de alunos, educadores e famílias constitui a meta necessária, segundo acreditamos. E para isso, é preciso vencer as dificuldades específicas do isolamento físico e outras medidas de saúde, tanto quanto superar a conhecida resistência cultural de parte da população a atitudes colaborativas. (RONCA, GONÇALVES, 2021, p. 58).

Nessa perspectiva, foi importante resgatar os apontamentos de Berenguel (2021) *apud* Ronca e Gonçalves (2021) ao enfatizar que para que o processo de colaboração ocorra o sujeito precisa estar disposto a participar das ações conjuntas, e não perceba esse processo como algo imposto. Assim sendo acredita-se que quando o sujeito é instigado a participar, ele passa a sentir-se parte do grupo e passa a reconhecer a importância do trabalho coletivo para que as mudanças ocorram.

Nesse sentido, Santos (2021) contribuiu com tais apontamentos ao afirmar que diante das inúmeras adaptações inesperadas que a pandemia exigiu do setor da educação, houve a ampliação das funções e demandas que a escola precisaria atender. Portanto, esta instituição sentiu de forma intensa e dolorosa os desafios para se trabalhar na perspectiva do ensino remoto, pois grande parte das escolas não possuíam recursos necessários para dar continuidade no trabalho diante de tal situação. Com isso, a equipe gestora e os docentes se organizaram de maneira coletiva, em prol de um único objetivo: fazer com que os efeitos da pandemia não impactassem tanto nas atividades dos estudantes.

### 2.3 DESAFIOS NO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Diante do cenário de incertezas que a situação pandêmica trouxe para a área da educação, tornou-se válido destacar alguns desafios que os profissionais que atuavam na coordenação pedagógica enfrentaram, visto que estes atuaram na denominada “linha de frente” com o objetivo de assegurar a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, tornou-se importante resgatar os apontamentos de Passos, Gomboeff e Miranda (2021) ao indicarem algumas ações que fizeram com que o papel desses profissionais fosse ampliado com base nas demandas que o momento exigiu, como: a distribuição de alimentos e de materiais, dentre outras funções que não estavam alinhadas com as atribuições de tal profissional, conforme Ronca e Gonçalves (2021):

[...] alguns já conhecidos, requerendo, entretanto, novos encaminhamentos; outros, desconhecidos e exigindo comportamentos ainda não vivenciados; demandas rotinas escolares novas em relação a atividades presenciais, ao lado das remotas recém incorporadas às rotinas escolares, trabalho em casa, reuniões em janelinhas de computador. (RONCA, GONÇALVES, p. 51).

Cabe ressaltar, de acordo com Santos (2021), que os profissionais da coordenação pedagógica de alguns estados elencaram ainda outras dificuldades que encontraram para dar continuidade nos encaminhamentos no decorrer dessa jornada: a) internet de baixa qualidade, b) a ausência de formações relacionadas às tecnologias para a equipe docente, c) a resistência por parte das famílias para que o direito à educação fosse assegurado, d) a dificuldade para que a comunidade escolar se adaptasse ao uso das tecnologias, e) a falta de formação de algumas famílias para

orientar os alunos, f) A pouca participação nos encontros online, e) a dificuldade de acesso de alguns alunos às tecnologias.

Portanto, apesar das dificuldades elencadas para que o coordenador pedagógico desenvolvesse o seu trabalho, acredita-se que este momento possibilitou também a reflexão desses profissionais acerca da implementação de diferentes ações que contribuíram significativamente para o fortalecimento do trabalho docente.

Outro aspecto evidente na prática do coordenador pedagógico neste contexto de pandemia, foi a questão do cuidar, pois diante das consequências que essa crise sanitária trouxe para o trabalho do coordenador pedagógico, surgiu a necessidade de reflexão por parte dos coordenadores pedagógicos acerca do cuidar não apenas das questões relacionadas aos protocolos sanitários, mas também questões relacionadas às relações humanas, tais como: a) cuidar do fazer, cuidar do conhecimento já construído, cuidar da elaboração de projetos de vida, cuidar de si mesmo, (ALMEIDA, 2021).

Nesta mesma direção a formação continuada dos docentes e da coordenação pedagógica também foi um dos desafios, conforme já mencionado pois tornou-se necessário levar em consideração os desafios enfrentados por estes grupos para que estes momentos formativos fossem assegurados.

Os autores Araújo, Murcia e Chaves (2020) baseados nas contribuições de Nóvoa (2011) salientaram que ao falar sobre formação de professores alguns fatores precisam ser considerados, sendo eles: 1) o conhecimento que o docente adquire por meio da sua prática pedagógica; 2) o aprender do professor com base na experiência dos indivíduos que possuem mais tempo de profissão (o que pode ser denominada cultura profissional); 3) o saber ouvir se comunicar e se relacionar (o conjunto dessas três capacidades pode ser denominada como tato pedagógico); 4) a participação ativa do docente nas atividades desenvolvidas no coletivo no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola; 5) e o comprometimento do docente com as questões que visam a inclusão de todos no ambiente escolar.

Portanto adequar-se ao mundo das tecnologias, sem momentos de formação continuada nessa área, trouxe uma tensão aos agentes do processo educacional, pois na maioria das escolas da Educação Básica os recursos tecnológicos são pouco utilizados o que se tornou um processo desafiador, tanto para equipe gestora quanto para equipe docente no momento em que a única possibilidade de dar continuidade nos processos era por meio das tecnologias (SANTOS, 2021).

Diante do contexto inesperado que a pandemia de COVID-19 proporcionou, surgiu a necessidade de que as decisões fossem tomadas rapidamente, situação essa na qual ninguém estava preparado, um momento que foi permeado pela tensão da incerteza e insegurança, mas acredita-se que foi um momento de problematização, reinvenção e transformação das práticas pedagógicas (MATSUKUMA, PLACCO, 2021).

Portanto, as autoras contribuem com tais discussões ao afirmarem que os coordenadores assumiram um papel extremamente importante, que foi o de mediadores dos processos de aprendizagem baseados nas demandas que o contexto exigiu. Portanto, vale lembrar que por se tratar de situação adversa, não houve nenhum tipo de formação prévia para que os indivíduos lidassem com tais situações, o que acabou tornando ainda mais evidente os desafios para que o processo de ensino fosse reorganizado.

Para complementar, o autor Santos (2021) salientou ainda que:

A formação continuada tem sido hoje, devido à pandemia, de extrema importância para o aprimoramento das funções docentes. As dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a tecnologia tem sido um grande desafio na atual conjuntura do sistema educacional por se tratar de um mundo novo para muitos docentes, principalmente, das escolas da rede pública, onde trabalhar diretamente com a tecnologia ainda parece ser um sonho, considerando o contexto de ausências e inoperâncias das políticas educacionais e as desigualdades tecnológicas variantes de região para região. (SANTOS, 2021, p. 5).

Desse modo, é cabível relatar que diante das exigências que o ensino remoto proporcionou aos docentes, o coordenador pedagógico assumiu um papel primordial que foi o de mediador de tal processo, o que exigiu que tal profissional buscasse formas para propor uma formação continuada dos professores, baseada na utilização adequada das tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões sistematizadas nesse trabalho para atingir os objetivos da pesquisa, foi possível compreender como os efeitos da pandemia de COVID-19 impactaram diretamente no trabalho do coordenador pedagógico, exigindo que se reinventassem diante das demandas do momento.

A partir das reflexões elencadas no primeiro capítulo, podemos destacar que a escola atual possui inúmeras funções que acabou assumindo ao longo do tempo, porém os autores ainda apontam a sua função principal de garantir a aprendizagem dos alunos de forma exitosa. Nesta direção, o papel da gestão escolar, especificamente do coordenador pedagógico, se faz essencial para a mediação da organização do trabalho pedagógico, do coletivo e da formação contínua dos docentes no contexto escolar.

Assim sendo a partir da efetivação desta pesquisa ficou evidente a preocupação que o coordenador pedagógico teve para que as ações pedagógicas tivessem continuidade no momento citado anteriormente, mesmo diante dos desafios que ocorreram para efetivação de tal processo, portanto foi possível perceber que este momento proporcionou possibilidades de reflexão por parte da equipe escolar acerca das limitações que a mesma possui para implementar recursos tecnológicos as suas práticas.

A partir desta análise bibliográfica a respeito do trabalho do coordenador pedagógico e, especificamente, no contexto de pandemia de COVID-19, ficou evidente que mesmo diante de todas as responsabilidades atribuídas a este profissional, ele teve que ter um olhar ampliado em relação aos anseios de toda comunidade escolar a fim de se reinventar, para que as possibilidades de ensino fossem implementadas de maneira democrática e inclusiva. Outro aspecto que ficou evidente, foram a mudanças imediatas que tiveram de ser realizadas na escola, no sentido de ter que tomar decisões rapidamente a fim de atender às demandas do momento.

Dessa forma, vale destacar a necessidade de mais estudos que ampliem as possibilidades de discussões acerca dos limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico no contexto da pandemia de COVID-19, visto que ainda levará muito tempo para que mensurar todos os impactos que esse breve contexto descrito trouxe para o contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do coordenador pedagógico na pandemia. In: **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. Vera Maria Nigro de Souza Placco; e, Laurinda Ramalho de Almeida. 87p. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

ARAUJO, M. V. N, MURCIA, J. H., CHAVES, T. M.. A formação de professores no contexto da pandemia do covid-19. In.: PALU, J., CHUTZ, J. A., MAYER, L.. **Desafios da educação em tempos de pandemia** (Orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2020, p.169-178.

BERENGUEL, L. C. **O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escola**. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. In: RONCA, A. C. C. GONÇALVES, C. L. **Coordenação pedagógica: desafios da pandemia**. In: O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. **A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica**. Maria Amélia Santoro Franco; Elisabete F. Esteves Campos (Orgs.) Santos, SP. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142p.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, [s.l],v.1,n.1,p.117-131,jan./jun.2008.

GARCIA, C. M.. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PASSOS, L. F. GOMBOEFF, A. L. M.; MIRANDA, H. P. Aprendizagens em tempos de pandemia: a voz do professor e a escuta do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

LIBÂNEO, J. C. (2012). **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação E Pesquisa*, São Paulo, v.38 (1), p.13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. revista e ampliada-Goiânia, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2009. (Coleção docência em formação/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MATSUKUMA, L.; PLACCO, V. M. N. S. A escola e a formação continuada dos CPs e professores no contexto da pandemia. *In*: **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. Orgs.: Vera Maria Nigro de Souza Placco; e, Laurinda Ramalho de Almeida. 87p. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

MELLER, F. G.; TUCHINSKI, R. C. T.. Educação à distância em tempos de Covid-19: algumas considerações. Capítulo 05 *In*: MACHADO, D. P.; CORDEIRO, G. R.; RADVANSKEI, S. F.. **Vozes da pedagogia**. Volume 04. Discussões docentes em tempos de pandemia. Editora Dialética e Realidade, 2021.

OLIVEIRA, J. F.. **A função social da educação e da escola pública**: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Curso de Administração. 2011. 73p. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf). Acesso em: 11 abr. 2022.

PÁDUA, C. A. L. de O., FRANÇA-CARVALHO, A. D. (2020). **Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia**: um relato de experiência. *Holos*. 36 (6),1-12.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, O. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. São Paulo, Cadernos de

Pesquisa, dez. 2012, vol. 42, n. 147, 754-771. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

PINTO, U. A.. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Continuada. In: \_\_. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010. p. 129-164.

RONCA, A. C. C. GONÇALVES, C. L. **Coordenação pedagógica**: desafios da pandemia. In: O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998 (Reimpressão 2007).

SANTOS, L.; CARVALHO, T. C.. **A formação contínua para o uso dos resultados da Provinha Brasil no contexto escolar**. 2017. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SANTOS, J. F. dos. **Coordenador pedagógico e o ensino remoto**: práticas e desafios frente à pandemia. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 2, p. 1-14, e32806, jul./dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE>. Acesso em: 11 abr 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.