

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA

<https://doi.org/10.5902/2318133885425>

Laeda Bezerra Machado<sup>1</sup>  
Maria Isabel Francisco da Silva Ramos<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo, apresenta-se resultados de pesquisa que teve como objetivo identificar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho no contexto da pandemia e como tais representações estão relacionadas às suas práticas na escola pública. O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, delineada como estudo de campo, desenvolvida em duas etapas. Na primeira, foi realizada entrevista semiestruturada com dez coordenadores da rede municipal do Recife. Na segunda, foi feita observação direta da prática de uma coordenadora pedagógica. Analisamos o material coletado com o apoio da análise de conteúdo. Os resultados revelam que, nas representações sociais dos coordenadores, seu trabalho durante a pandemia foi afetado pelo distanciamento social e falta de acesso a recursos tecnológicos. No entanto, a coordenação pedagógica buscou oferecer suporte à comunidade escolar para garantia da aprendizagem dos alunos. Ao relacionar as representações identificadas às práticas de uma coordenadora, constatamos que a coordenação exerce múltiplas funções, que comprometem sua atuação na formação continuada de docentes na escola.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; representações sociais; pandemia.

## PEDAGOGICAL COORDINATION IN PANDEMIC TIMES: SOCIAL REPRESENTATIONS AND PRACTICES IN PUBLIC SCHOOL

## Abstract

This article aims to identify the social representations of pedagogical coordinators about their work in the context of the pandemic and indicating how such representations are related to their practices in public schools. The article results from a qualitative research, outlined as a field study, developed in two stages. In the first, a semi-structured interview was conducted with 10 coordinators of the Municipal Network of Recife, in the second, direct observation of the practice of a pedagogical coordinator was carried out. We analyzed the collected material with the support of content analysis. The results reveal that, in the coordinators' social representations, their work during the pandemic

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [laeda01@gmail.com](mailto:laeda01@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [isabelpersolino2014@gmail.com](mailto:isabelpersolino2014@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3513-9157>.

Crerios de autoria: Maria Isabel Francisco da Silva Ramos: concepção; coleta de dados; análise de dados. Laeda Bezerra Machado: orientação; revisão e aprofundamento da análise e correção.

Recebido em 16 de outubro de 2023. Aceito em 20 de dezembro de 2023.



was difficult, affected by social distancing and lack of access to technological resources. However, the pedagogical coordination sought to offer support to the school community to guarantee student learning. By relating the identified representations to the practices of a coordinator, we found that the coordination has multiple functions, which compromise its performance in the continuing education of teachers at the school.

Key-words: pedagogical coordinator; social representations; pandemic.

## Introdução

**N**este artigo, procuramos e analisar as representações sociais construídas pelos coordenadores pedagógicos sobre o seu trabalho na escola durante o período de pandemia e as relações entre essas representações e suas práticas. Percebemos que a prática do coordenador pedagógico é permeada por uma indefinição e acúmulo de papéis e funções, que tendem a afetar sua atuação frente às ações de ensino, aprendizagem e suporte aos docentes.

Partimos do pressuposto que as mudanças provocadas no trabalho escolar pela inesperada crise sanitária causada pela epidemia da Covid-19, afetaram as ações dos coordenadores. Realizamos um levantamento bibliográfico em periódicos de educação<sup>3</sup> presentes no *Scielo* e localizamos um total de 19 artigos sobre a temática, a maior parte publicada nos últimos dez anos. Os principais enfoques são a coordenação pedagógica e formação continuada; reflexos das políticas educacionais no trabalho do coordenador pedagógicos; condições de trabalho; identidade, sentidos e significados da coordenação pedagógica.

## Referencial teórico

Desde sua gênese, em 1935, o curso de formação de professores passou por alterações e se reformulou de acordo com o momento histórico vivido. Inicialmente, a formação do pedagogo se estruturava em licenciatura e bacharelado. As atividades referentes à docência em sala de aula eram próprias da formação do licenciado, enquanto que as funções técnicas, cabiam aos bacharéis.

Esse modelo formativo prevaleceu até o início dos anos de 1960. A partir de 1964, a educação brasileira passou por significativas modificações, sobretudo devido à influência internacional por meio de acordos voltados à sua modernização. Nesse contexto, as reformas atingiram todos âmbitos do sistema educacional, desde o antigo ensino primário à universidade. Silva (2011) comenta que a ajuda financeira internacional, proveniente de variados acordos, direcionou a racionalidade para o modo de produção capitalista, inerente ao sistema moderno vigente na época. Para corresponder ao novo modelo produção capitalista que se consolidava, a educação tinha como finalidade a preparação de uma mão de obra técnica, qualificada, treinada e instrumentalizada para atuar na divisão social do mercado de trabalho. Nesse contexto, houve a reformulação dos cursos de formação de professores. Por força da lei n. 5540/68 e do parecer n. 252/CFE-1969, extinguiu-se o bacharelado em Pedagogia e foram instituídas as habilitações para as

---

<sup>3</sup> Os periódicos em que realizamos a busca por pesquisas relacionadas à temática foram *Revista Linhas Críticas*, *Revista Roteiro*, *Revista Educação em Foco*, *Revista Horizontes*, *Revista Diálogo Educacional*, *Revista Práxis Educativa* e *Revista Psicologia da Educação*.

atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção escolar. Na visão de Venas (2012), essas funções já vinham sendo desenvolvidas há muito tempo nas escolas, mas a sua formação e definição desse perfil passam por regulamentação a partir desse período.

A lei n. 5692/71 contribuiu para fortalecer o papel dos especialistas no espaço da escola ao conferir a supervisão pedagógica, uma função operacional de fiscalização e controle sobre os professores. Aguiar (1991) comenta que a supervisão educacional, influenciada pelas teorias de administração e organização empresarial, enfatizava o treinamento de educadores nas escolas. Suas ideias, ações e atitudes buscavam assegurar o sucesso das atividades docentes pelo controle.

No final dos anos 1970, em contexto de abertura política, análises e redefinições dos referenciais orientadores da educação no país, o exercício contínuo do papel de controle por parte dos supervisores gerava conflitos e impasses entre esses profissionais, professores e entidades educativas. Essa suposta crise implicou em mudanças no modo de atuação do supervisor na escola.

Os anos 1980 foram marcados pela redemocratização do país, retorno aos direitos de democracia, revisão da legislação e políticas educacionais. Com o processo de redemocratização, os conceitos de eficiência, racionalidade e produtividade passam a ser questionados nos ambientes escolares e, em seu lugar, ganharam força as ideias de autonomia e trabalho coletivo. Nessa perspectiva, segundo Venas (2012), para atingir a almejada qualidade da aprendizagem, o autoritarismo característico da supervisão não era suficiente, sendo necessário um novo perfil, mais adequado aos interesses pretendidos pelos cenários político e educacional.

Assim, aos poucos, entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, as atribuições comuns ao supervisor, aos poucos vão sendo assumidas pelo coordenador pedagógico. Essa transição se concretizou com a promulgação da LDB de 1996. Salientamos, com base em Arribas (2008), que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura. Diferentemente do supervisor, o coordenador pedagógico atua no interior da escola em parceria com o professor, favorecendo seu processo formativo e aprendizagem dos alunos, auxiliando a equipe gestora e mediando o trabalho com as famílias e comunidade usuária. Cabe ao coordenador pedagógico contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes e de ensino dos professores na escola. Oliveira e Guimarães (2013) destacam que o coordenador pedagógico é um “agente articulador, formador e transformador das instituições escolares” (p. 98), ou seja, um dos principais entes ativos para promover um ensino de qualidade com ação e reflexão.

No conjunto das funções do coordenador pedagógico, destacamos seu papel para o aperfeiçoamento e formação dos professores, tanto no que se refere ao trabalho individual, quanto coletivo. Franco (2012) ressalta a importância de contemplar as singularidades de cada instituição e de tomá-la como referência para as discussões e debates em torno dos problemas do cotidiano escolar e as dificuldades dos professores. Além disso, ressalta que a formação deve tomar por base os princípios orientadores do projeto político pedagógico da escola.

Admitimos que, por vezes, as funções próprias do coordenador pedagógico podem ser afetadas por rotinas diversificadas que assumem outras prioridades e impedem a coordenação de desempenhar seu verdadeiro papel. A esse respeito, Miziara, Bezerra e Ribeiro (2014) afirmam que o envolvimento do coordenador em atividades de caráter

burocrático e trivial limita o alcance político e pedagógico do seu trabalho. Ao investigar as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da educação infantil, Vieira et al (2018) consideram que essas coordenadoras carecem de reconhecimento, sua atuação ocorre em condições precárias e há uma sobrecarga de atividades e funções. Segundo Nicaquela e Assane (2021), quando os momentos de formação não ocorrem de maneira adequada, a coordenação é tomada como uma prática administrativa, com função fiscalizadora e punitiva. Portanto, restringe-se a disseminação de medidas oficiais e controle das atividades docentes.

Outra atribuição importante do coordenador pedagógico seria a de articulador da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, instrumento orientador de seu trabalho que indica os princípios norteadores da prática, prioridades e objetivos a serem cumpridos pela instituição.

Em seu papel multifacetado, além de formador dos professores, agente importante no planejamento e implantação do projeto político-pedagógico, representante da instituição escolar, mediador de conflitos, e outros, Silva e Fachini (2015), ressaltam a função desse profissional coordenador como integrador da relação família-escola, ao ouvir e orientar as famílias. Diante do exposto, compreendemos que os coordenadores em sua atuação, exercem papéis que não lhe são próprios e constitui um desafio o trabalho do coordenador pedagógico na escola.

### **Coordenação pedagógica: representações sociais e práticas**

Em nossa sociedade somos expostos a uma infinidade de informações, que nos afetam sobre as quais conversamos e pensamos. É por meio do processamento dessas informações que criamos representações. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaborados e compartilhados que implicam nos comportamentos, na comunicação dos indivíduos e na construção de uma realidade comum a um conjunto social.

O conceito foi cunhado por Serge Moscovici nos anos 1960, em sua obra clássica *La psychanalyse: son image et son public*, em que buscou investigar como a teoria psicanalítica foi assimilada, popularizada e resignificada pela sociedade francesa. O conceito se consolidou e constitui a Teoria das Representações Sociais (TRS), de caráter interdisciplinar e amplamente utilizada na área educacional. Neste artigo, adotamos a abordagem culturalista da TRS. Segundo essa abordagem, a elaboração das representações sociais pressupõe o esforço contínuo em tornar algo estranho em familiar e para isto concorrem dois processos cognitivos que ocorrem simultaneamente: objetivação e ancoragem (Moscovici, 1978).

A objetivação diz respeito à forma como um conceito se torna concreto, ou seja, a forma como os elementos da representação se organizam e adquirem materialidade. Arruda (2002), destaca que o processo de objetivação é responsável por esclarecer o modo como o conhecimento sobre determinado objeto é reconhecido e se estrutura para um sujeito. A ancoragem refere-se à função social das representações, pela qual a

sociedade transforma o objeto social, estranho e perturbador, que nos intriga, em algo familiar. Segundo Jodelet (1996), é por meio da ancoragem que são atribuídos os sentidos aos objetos representados, por meio dos valores e práticas de determinado grupo.

Os processos de objetivação e ancoragem permitem a familiarização com o novo, em um processo de redução de um conceito novo e abstrato ao velho, concreto e conhecido, e a reelaboração das representações antigas em novas. Lira e Villas Bôas (2020) alertam para o fato de que não se pode dissociar representação, discurso e prática, pois estão em constante relação e juntos formam o sistema representacional. Por isso, procuramos não só ouvir os depoimentos dos coordenadores sobre suas práticas, mas também observá-las.

### **Metodologia**

Desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa do tipo estudo de campo. Segundo Gonsalves (2001), esse tipo de estudo busca a informação diretamente com a população pesquisada, ou seja, exige do pesquisador ir ao espaço onde o fenômeno ocorre.

Inicialmente utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Participaram da investigação 10 coordenadoras pedagógicas de escolas municipais de Recife/PE. São todas mulheres; na faixa etária entre 35 a 64 anos; o tempo de atuação na função oscila de um a vinte anos e todas possuem pós-graduação *lato sensu*.

Além das entrevistas, realizamos observação direta das práticas de uma dessas coordenadoras. Essa participante foi a escolhida porque, durante a entrevista, foi a que mais revelou ter as suas práticas afetadas pelas novas formas de trabalho durante a pandemia. Observamos o seu trabalho durante 20 horas, período que julgamos mínimo para fazer algumas correlações entre as representações de coordenação pedagógica e suas práticas na escola.

Para a análise e interpretação do material coletado utilizamos a análise de conteúdo. A técnica permite a organização de dados orais, escritos e imagens (Bardin, 2007). A análise de conteúdo permitiu organizar os depoimentos e fazer inferências acerca dos resultados.

### **Resultados e discussão**

Os resultados foram organizados em duas categorias: prática durante a pandemia: representações sociais de coordenadores pedagógicos e a prática do coordenador pedagógico em foco.

a) A prática durante a pandemia: representações sociais de coordenadores pedagógicos

As representações sociais dos coordenadores pedagógicos de escolas de ensino fundamental da rede municipal de Recife/PE foram organizadas em três eixos de sentido: mudanças provocadas pelo ensino remoto; formação continuada durante a pandemia; ações do coordenador pedagógico junto à comunidade escolar.

Sobre as práticas das coordenadoras durante a pandemia, constatamos que houve mudanças significativas com o distanciamento social e implantação do ensino remoto. O trabalho de coordenação foi diretamente afetado, pois algumas atribuições e rotina de trabalho foram modificadas.

Os depoimentos mostram que as principais mudanças foram o atendimento virtual às famílias, colaboração individualizada aos professores e menor contato com os alunos. Do grupo pesquisado, sete coordenadoras relataram dessas mudanças. Segundo elas, no período da pandemia a comunicação passou a ser através do *Whatsapp* e do *Google Meet*. Afirmaram que a “escuta ao escuta do professor era apenas quando se mandava um vídeo” (C.6); “um apoio virtual foi dado aos alunos em seus sofrimentos, angústias [...]. Esse período da pandemia, deixou uma lacuna muito grande entre eu e eles” (C.10)

De modo menos expressivo, foram citadas mudanças no formato de atividades, para que fossem mais enxutas e direcionadas, uso do *Whatsapp* para envio de informações, preenchimento de planilhas e formas de avaliação.

Conforme revelaram, tornou-se atividade diária da coordenação verificar os grupos de *whatsapp* para enviar informações, solucionar problemas, escutar os pais, alunos e professores. Somou-se a isso o acompanhamento do trabalho do professor nas plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, realização de reuniões com os professores, especialmente para oferecer orientações sobre o uso de novas metodologias e avaliação. Os grupos de *whatsapp* são citados por todas as coordenadoras como o principal meio de comunicação com a comunidade escolar.

Devido ao ensino remoto e a necessidade de lidar com a tecnologia diariamente, quatro participantes descrevem a sua atuação como difícil: “Foi bem difícil né? Porque a gente teve que se adaptar a muitas realidades, a muitas dificuldades” (C.1); “Foi muito difícil para gente acompanhar quando se estabeleceu que seria em atividades remotas” (C.10). No entanto, essas coordenadoras também reconhecem que esse foi um período de aprendizagem: “A gente teve que se reinventar, se redescobrir” (C.6); “Foi uma experiência muito difícil, mas foi uma experiência boa porque eu aprendi tanta coisa” (C.4). Mesmo com as dificuldades, quatro coordenadoras indicaram que a escola se manteve efetiva em seu trabalho. Em síntese, as mudanças provocadas pelo ensino remoto foram, principalmente, o uso de novos recursos tecnológicos para comunicação e suas implicações para estabelecimento de relações.

O ensino remoto exigiu mudanças não apenas da parte do professor, mas à coordenação pedagógica coube oferecer suporte à preparação e adaptação dos docentes ao novo sistema. De acordo com Almeida e Tassoni (2014), os processos formativos dentro da escola são desafiantes e em situações adversas como a pandemia, em que o contato era exclusivamente por meio virtual, os obstáculos foram ainda maiores.

Para as entrevistadas, a formação aconteceu por meio de ação da própria Secretaria de Educação do município e depois de modo contínuo pela coordenação. Segundo elas, logo que se iniciaram as aulas remotas, a Secretaria ofereceu formações *online* pelas unidades de tecnologia de cada regional. Um profissional, chamado de multiplicador de tecnologia, ensinou aos professores a lidar com as plataformas, a utilizar aplicativos, sites e jogos para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas.

Apesar do apoio da Secretaria, as inquietações dos professores para efetivação do ensino remoto eram comuns e, para minimizar as dificuldades, a coordenadora e os professores com maior conhecimento tecnológico atuavam como auxiliares dos colegas: *“A gente fazia reuniões pelo Google Meet, fazíamos o planejamento mensal, definia as temáticas que seriam trabalhadas, umas ajudavam as outras online.”*

Além do suporte técnico, a coordenação, por meio de reuniões periódicas, auxiliava o professor em questões pedagógicas, indicava cursos para aperfeiçoamento, auxiliava no uso de recursos tecnológicos para facilitar o seu trabalho, realização das avaliações, bem como ouvia os docentes acerca de seus anseios e dúvidas.

Almeida e Placco (2001) ressaltam a necessidade de um articulador dos processos educativos para superar as necessidades cotidianas na escola e agir no atendimento aos professores, alunos e pais. Como já exposto, o coordenador é o profissional que, em sua prática, exerce essa função articuladora na escola (Guimarães; Oliveira, 2013). Com as entrevistas, constatamos que essa coordenação não deixou de agir de modo articulado com a comunidade escolar.

As ações junto a gestores quase não são citadas pelas coordenadoras, quando aparecem referem-se de situações pontuais que estavam realizando algo junto à gestão na tentativa de manter a continuidade das atividades; entrega das cestas básicas; presença em reuniões com os professores e pais e participação nos grupos de *Whatsapp*.

Todas coordenadoras comentaram sobre as suas ações de apoio pedagógico aos professores. Desse grupo, três descreveram o relacionamento com os docentes. Elas citaram que estavam sempre à disposição dos professores, buscavam ouvir e conhecer a realidade de cada um. Ressaltaram que a pandemia foi um momento que aproximou ainda mais o grupo: *“Eu sempre me coloquei muito a disposição”* (C.1), *“ela (a pandemia) uniu mais ainda o nosso grupo, que sempre foi muito bom de trabalhar. Foi um momento que cada uma deu a mão a outra, ajudou mesmo e todo mundo estava junto.”* (C.4); *“procurei chegar junto, quis saber a história de cada um”* (C.5).

Ao tratar das ações junto aos alunos, percebemos que o contato direto foi quase inexistente, pois os alunos de ensino fundamental possuem pouca ou nenhuma autonomia no uso de aparelhos celulares/computadores e, na maioria dos casos, esses dispositivos pertenciam às famílias: *“Eram ambientes virtuais de sala de aula, eu não podia entrar em várias salas, para dar um recado, chamar atenção, então o contato entre nós foi minimizado”* (C.10).

Junto aos docentes, as coordenadoras precisaram investir em estratégias para manter o aluno virtualmente presente e aprendendo. Para isto, auxiliavam na elaboração de atividades prazerosas e atraentes, aulas mais lúdicas, avaliações diagnósticas periódicas, o contato constante nos grupos de *Whatsapp*, o acolhimento afetuoso no momento de entrega das cestas básicas. No entanto, segundo elas, essas ações encontraram diversos limites, seja na ausência ou pouca interação dos estudantes durante as aulas, seja pelo não retorno das atividades enviadas ou ainda pela falta de recursos tecnológicos por parte das famílias e ansiedade das crianças. Reflexos negativos do ensino remoto são sentidos até hoje, como a defasagem na aprendizagem e alterações no comportamento dos alunos. Afirmaram que *“hoje estamos sofrendo por causa disso, alunos que não sabem ler, no*

*terceiro, quarto e quinto ano, porque foram dois anos longe e a gente não podia reprovar esse aluno, só deu prosseguimento (C.2); “Houve algumas mudanças de comportamento de alguns estudantes na volta, que eu desconhecia alguns” (C.10).*

Sobre a relação família-escola, de forma unânime, as coordenadoras afirmaram que a comunicação ficou pelos contatos em grupos de *Whatsapp* e a presença de alguns responsáveis na escola, para buscar cadernos de atividades ou a cesta de alimentos, oferecida pela Prefeitura.

Algumas participantes citaram a realização de reuniões com os pais por vídeo-chamadas, através do *Google Meet* e *lives*. No entanto, concordam que nem sempre a participação dos pais se concretizava, por não terem acesso ao aparelho celular ou à internet. Em algumas situações, elas buscaram outras estratégias além da virtual para manter o contato com os pais, como o atendimento presencial individual e a mobilização de uma equipe de gestão para conseguir doações desses aparelhos para as famílias mais necessitadas.

Almeida (2021) destaca que a participação da família na vida escolar dos filhos e nos processos de aprendizagem durante a pandemia precisou se tornar mais ativa que antes, e que os pais passaram a entender que ensinar requer o domínio de conhecimentos teóricos específicos, proporcionados pela escola. Segundo a autora, a pandemia serviu para ressaltar ainda mais a desigualdade social e cultural existente em nosso país. A maioria dos pais dos estudantes de escolas públicas, além de não ter o suporte e instrumentos tecnológicos disponíveis, não possui a bagagem de conhecimento necessária para dar este suporte efetivo à aprendizagem dos filhos.

Cunha et al (2020), ao discutir sobre a qualidade e o direito e acesso à educação em tempos de pandemia, cogita que parte dos alunos de escolas públicas não teria nenhum suporte em casa, seja pela falta de tempo dos pais/familiares que trabalham durante todo o dia ou pela falta de instrução deles, pois possuem baixa ou nenhuma escolaridade.

No entanto, de acordo com as entrevistadas, houve êxito nas ações junto às famílias com o uso de vídeo-chamadas aumentando a participação dos pais e responsáveis nas reuniões pedagógicas e até hoje as escolas lançam mão deste recurso para alcançar o pai que trabalha e não tem disponibilidade para chegar à escola.

Considerando os processos de elaboração das representações sociais, as coordenadoras objetivam sua prática durante a pandemia em informações sobre o uso e adaptação às ferramentas digitais. À medida em que foram lidando com a situação, novas práticas foram ancoradas. Com base nos resultados, podemos inferir que suas representações sociais acerca das práticas durante a pandemia estão relacionadas ao desenvolvimento de um trabalho difícil. Devido ao distanciamento social, suas atribuições e atividades foram modificadas. Mesmo assim, essas profissionais procuraram se manter como formadoras, oferecendo um suporte técnico e pedagógico ao professor, ter interação com a gestão, professores, família e alunos.

Sabemos que as representações sociais não se constroem de maneira isolada e sim na partilha de significados com outras significações que fazem parte do repertório do sujeito. Moscovici (1978), ao definir o ato de representar, descreve-o como um processo psíquico que nos permite tornar familiar aquilo que nos é estranho e, por vezes, ameaçador. A adaptação ao ensino remoto; os novos processos de formação continuada que

precisaram vivenciar e as variadas ações de comunicação, principalmente midiáticas, que precisaram estabelecer com as famílias, usuárias das escolas ancoram as representações sociais das coordenadoras acerca das suas práticas durante a pandemia.

O período pandêmico e suas consequências para educação formal foram desafiadores. E, como pontua Jodelet, (1996), compreender uma coisa nova e explicá-la, dotá-la de sentido implica em aproximarmos daquilo que conhecemos utilizando os elementos de que dispomos. As representações sociais das coordenadoras sobre suas práticas nesse período de exceção revelam esse movimento, de compreensão e busca de alternativas de atuação no novo contexto. Esse movimento revela os processos de objetivação e ancoragem das representações dessas práticas.

b) A prática do coordenador pedagógico em foco: a transição entre o remoto e o presencial

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos com as observações da prática de uma coordenadora pedagógica. Dessas observações, que ocorreram após o retorno das aulas presenciais procuramos explicitar a rotina do coordenador pedagógico e seu envolvimento com múltiplas atividades; o relacionamento do coordenador pedagógico com a comunidade escolar e suas ações de planejamento pedagógico.

As observações revelaram que o cotidiano da coordenação é intenso. A coordenadora observada, ao chegar à escola, faz uma lista de atividades a serem desenvolvidas naquele dia incluindo as que ficaram pendentes no dia anterior. Como exemplos dessas atividades: entrar em contato com pais ou recebê-los na escola; enviar e-mails; orientar o trabalho de estagiários; elaborar o planejamento de atividades; orientar projetos; agendar reuniões etc.

Durante as observações, foram frequentes as interrupções ao seu trabalho: enquanto a coordenadora procurava solucionar os problemas mais emergenciais, como um conflito entre alunos, um pai chega à escola e precisa ser orientado a respeito de um uniforme entre outros. Cabia à coordenação: atender ligações ou responder mensagem de responsáveis; solucionar dúvidas dos professores e fornecer apoio em questões burocráticas como o preenchimento de pendências do diário online da secretaria de educação, enviar e-mails para as regionais e elaborar quadros de planejamento das atividades.

O relacionamento entre alunos e coordenação era marcado por afetos. Era visível a preocupação da coordenadora com a aprendizagem e comportamento dos estudantes na escola. Uma característica comum era o modo de resolver conflitos; sempre por meio de uma conversa tranquila em que procurava fazer o aluno refletir sobre suas ações.

Conforme observamos, o contato entre família e coordenação, quase sempre era para resolução de conflitos, seja por meio de ligação ou *whatsapp* ou com a presença da família na escola, presenciemos duas situações de encontro entre família e coordenação na própria escola.

Durante as observações não aconteceram reuniões de formação sistemática liderados pela coordenação escola. No entanto, a coordenadora comentou que professores das turmas de educação infantil participariam, naquela semana, de formação continuada oferecida pela rede municipal.

Os momentos de interação entre coordenação e professores, aconteciam na sala da coordenadora, nos corredores da escola, ou na sala de aula, quando a coordenadora entrava para dar alguma orientação ou aviso. No decorrer das observações, essas

interações e questionamentos dos professores giraram em torno da aplicação da avaliação diagnóstica do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife - Saere - e resolução de pendências no diário *online*. Os professores questionavam a coordenadora sobre como aplicar a avaliação, como enviar o gabarito dos alunos, como abrir as pendências e acessar o diário.

Percebemos que a gestão e a coordenação mantinham uma relação amigável e ultrapassava o âmbito profissional. Não percebemos interferências no trabalho e atribuições de cada uma, que tomavam decisões de forma conjunta. As conversas da equipe gestora giravam em torno da necessidade da realização de uma reunião com os professores, sobre a pendência de registro de notas, implantação de programas, projetos pedagógicos que estavam sendo desenvolvidos na escola, além de formas de melhor gerir os conflitos com alunos e os pais.

Presenciamos algumas ações de planejamento de atividades a serem realizadas na escola, como: um projeto de simulação das eleições, em que os alunos elegeram representantes das turmas dos quintos anos, esse projeto foi idealizado e orientado pela coordenação com apoio dos professores de cada turma. Acompanhamos, ainda, a implantação do Programa Maria da Penha vai à Escola, do Programa Mais Alfa e o planejamento de um evento em comemoração ao dia das crianças.

As situações de planejamento, que aconteciam semanalmente por meios de reuniões virtuais durante a pandemia, voltaram a ocorrer de modo presencial. Acompanhamos uma reunião, em que esteve presente toda equipe de gestão e 11 professores. A sala estava organizada em círculo e todos participaram; a pauta da reunião girou em torno da necessidade de finalizar registros e pendências nos diários online, anos de 2021 e 2022) atrasos e saídas antecipadas dos professores; orientações sobre o uso de atestados médicos e declarações; necessidade da elaboração de projetos sobre temáticas como sexualidade, drogas e cuidado emocional, bem como tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, por exemplo, utilizar músicas, brincadeiras e jogos. Por fim, foram dados informes sobre o projeto das eleições, a vivência do dia das crianças e orientações e Saere.

Uma temática que não estava em pauta e gerou discussão foram os reflexos da pandemia na escola, no comportamento dos estudantes e a falta de suporte emocional dos professores para lidarem com esses problemas. Foi ainda sugerido fechar os grupos de *Whatsapp*, criados no período pandêmico para comunicação com as famílias. Os comentários indicavam que esses grupos estavam se tornando problemáticos, devido à falta de limite de pais e responsáveis, que faziam contatos em momentos inadequados, queriam solucionar problemas complexos por telefone e até ameaçavam professores. Ainda sobre o momento pandêmico, foi conversado sobre os projetos Voltei e Busca Ativa, que procura fazer os alunos retornarem à escola. Ao fim da reunião, os professores se comprometeram a concluir suas pendências e a realizar os registros periódicos. Foram feitos encaminhamentos sobre como seria realizado o projeto do dia das crianças e que no início do próximo ano letivo a comunicação com os pais seria feita, exclusivamente, de modo presencial ou via telefone da escola.

Os resultados das entrevistas revelaram que a prática do coordenador pedagógico na pandemia foi bastante afetada, suas atribuições foram modificadas em função do uso dos recursos tecnológicos. As entrevistadas consideram a pandemia um período difícil, mas que possibilitou aprendizagens. Nas escolas, a coordenação buscou estratégias para manter,

por meio de reuniões em vídeo chamadas, o suporte técnico e pedagógico aos professores que precisavam, aprender novas formas de ensinar e adaptar suas atividades, tornando-as mais atrativas. Coube ainda à coordenação manter a comunicação com os pais e responsáveis (por meio do *Whatsapp*) a fim de evitar a evasão.

Depreendemos que a prática do coordenador pedagógico na escola envolve uma multiplicidade de atribuições. A resolução de conflitos entre alunos, atendimento às famílias, questões pedagógicas, burocráticas e administrativas são comuns a intensa rotina desse profissional. Os resultados corroboram o que consta na literatura. Estudos como os de Ribeiro (2014); Silva e Fachini (2015) e Gallon et al (2019) também mostraram que a prática de coordenação envolve atividades pedagógicas, burocráticas, administrativas e relacionais. Essa multiplicidade de atividades acaba por limitar o alcance político e pedagógico dessas profissionais.

Nas observações constatamos que o coordenador possui tantas outras atribuições que a função de formador é exercida de forma assistemática, apenas quando o professor pede sugestão ou quer esclarecer alguma dúvida. Diferente das entrevistas, que revelaram um processo de formação constante e uma coordenação com maiores condições para desenvolvê-lo.

Ao relacionar as práticas observadas com as possíveis representações do trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia identificamos uma convergência. As práticas dessas profissionais são diversificadas, pois são inúmeras as demandas pedagógicas, administrativas e relacionais do contexto escolar. Identificamos, no entanto, um distanciamento no que se refere à sua função de formador dos docentes no âmbito da escola. Constatamos, ainda, a falta de suporte tecnológico para os estudantes, déficits de aprendizagem, além de adoecimento de professores e alunos.

De acordo com Abric (2001) alguns fatores estabelecem as relações entre representações e práticas, a saber: a) fatores culturais ligados à história e à memória coletiva do grupo, visto que as representações se inscrevem em um processo temporal e histórico; b) fatores ligados ao sistema de normas e de valores que constituem as representações c) fatores ligados a reapropriação da realidade fazendo com que a representação seja uma ação sobre essa realidade. O que constatamos ao observar as práticas de uma coordenadora foi uma rotina intensa de múltiplas ações que sugerem tentativas de dar continuidade a um trabalho que lhe era próprio, aliado às novas demandas impostas às escolas no período pós pandemia, principalmente a evasão dos estudantes, criação de novas estratégias de comunicação com as famílias e contínuo atendimento as demandas da gestão e dos professores.

### **Considerações finais**

A pesquisa permitiu identificar e analisar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho no período da pandemia, bem como indicar como essas representações estão relacionadas às suas práticas na escola pública.

Os resultados obtidos com as entrevistas revelam que as representações sociais das práticas de coordenadores pedagógicos durante a pandemia estão relacionadas ao desenvolvimento de um trabalho difícil, afetado pelo distanciamento social e uso de recursos tecnológicos. Jodelet (2001), considera a representação como uma reconstrução do objeto representado, expressiva do sujeito e a serviço de seus desejos, necessidades e

interesses. No âmbito da pesquisa, esta consideração da autora foi evidenciada, pois esse profissional manteve-se firme no trabalho redimensionou suas práticas como articulador no interior da escola interagindo com docentes, gestão, professores, famílias e alunos de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Ao relacionar essas representações às práticas, por meio da observação, constatamos que o coordenador pedagógico continua a exercer múltiplas atribuições, vive um ritmo frenético de trabalho, principalmente, devido a retomada das atividades presenciais.

No clássico estudo de Jodelet (2005), as relações entre representações e práticas sociais são enfatizadas mostrando que não é possível dissociar a representação, o discurso e a prática. Para a autora, algumas práticas trazem à tona aspectos das representações que não são verbalizados. No caso aqui investigado as representações e as práticas de coordenação mostraram-se imbricadas.

Reconhecemos que este trabalho contribuiu para captar os sentidos elaborados pelas coordenadoras sobre seu trabalho durante a pandemia, bem como para compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas deste profissional no retorno das atividades presenciais. Acrescentamos que investigações que se debruçam, simultaneamente, sobre aspectos simbólicos e práticas nas escolas, não são comuns no campo dos estudos de gestão sendo, relevantes para descrição e compreensão desses contextos.

A pesquisa vem se somar a outros estudos sobre coordenação pedagógica, sobretudo, porque destaca a atuação de profissionais num contexto adverso como o da pandemia. Além disso, revela a necessidade de novos estudos que explorem questões como os impactos da pandemia, principalmente a implicações do ensino remoto para os processos de aprendizagem dos alunos, visto que os dados aqui apresentados referem-se a uma realidade transição e as consequências do período pandêmico irão permanecer por alguns anos.

## Referências

- ALMEIDA, Angela Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima TRINDADE, Zeide. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 3, v, 8, 2000, p. 257-267.
- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155-172.
- AGUIAR, Marcia Angela Silva. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do coordenador pedagógico na pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e os desafios pós- pandemia*. São Paulo: Loyola, 2021, p. 72-87
- ALMEIDA, Camila dos Santos; TASSONI, Elvira Cristina. O coordenador pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 43, 2014, p. 665-686.

- ARRIBAS, Noemi Catia de; *A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife*. Recife: UFPE, 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, v. 117, 2002, p. 127-149.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2007.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lucia *Teoria e métodos em representações sociais*. Ilhéus: Editus, 2017.
- CUNHA, Leonardo Ferreir Farias da; SILVA, Alcienia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, 2020, p. 27-37.
- CORRÊA, Shirley; FERRI, Cassia. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. *Revista entreideias*, Salvador, v. 5, n. 1, 2016, p. 41-56.
- FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço. *Revista @ambiente educação*, São Paulo, v. 5, 2012, p.195-211.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alinea, 2001.
- JODELET, Denise. Las representaciones sociales del medio ambiente. *Coleccion Monografías Psico/Socio/Ambientals*, Barcelona, v. 9, 1996, p. 29-44.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 17-44.
- JODELET, Denise. *Loucura e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005
- LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lucia. *Identidade e práticas docentes: percursos e apropriações conceituais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Delmasio. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A análise retórica na pesquisa em representações sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J et. al. (orgs.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. Maceió: Educ/Ufal, 2010, p. 31-54.
- MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Geovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*, Brasília, v. 95, n. 241, 2014, p. 609-635.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NICAQUELA, Wilson Porfírio; ASSANE, Adelino Inácio. A supervisão pedagógica e a formação contínua: mitos e percepções por meio de narrativas dos professores do Distrito de Monapo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, 2021, p. 1-17.
- OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*, Rio Verde, v. 1, 2013, p. 95-103.
- SÁ, Celso Pereira. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, José Fábio. O coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, 2021, p. 1-14.

SILVA, Alice Felisberto da; FACHINI, Maria Angela Bariani de Arruda. Relação escola-família e o papel do coordenador pedagógico: estado do conhecimento. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, 2015, p. 1-16.

UMEMURA, Vanessa Maria Vicente; ROSA, Sany Silva da. Desafios dos coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul, ABC Paulista: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 1, 2020, p. 81-92.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *COLÓQUIO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 6, 2012. Anais ... Aracaju: UFS, 2012.

VIEIRA, Emília Peixoto; SOUZA, Luciana Sedano; ALVES, Candida Maria Santos Daltro; OLIVEIRA, Raquel. As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da educação infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 29, n. 3, 2018, p. 467-491.