

# Educação no Contexto da Pandemia: Percepções Críticas da Coordenação Pedagógica

## *Education in The Context of The Pandemic: Critical Perceptions of Pedagogical Coordination*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1913

### Resumo

Este artigo é resultado de percepções críticas da coordenação pedagógica da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia e objetiva analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de Ensino Remoto Emergencial, durante o período de distanciamento físico, sem atividades escolares presenciais, em virtude da pandemia de covid-19. Configura-se como um relato de experiência implicada de 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos, atuantes em 2 (dois) colégios públicos, no interior da Bahia, no período entre 2020 e 2022. O estudo aponta que a Coordenação Pedagógica atuou de forma incisiva para gerir alguns entraves que emergiram na gestão da aprendizagem dos estudantes nesse período, tais como alto índice de evasão escolar, déficit na construção das aprendizagens e precarização do trabalho pedagógico. Esse processo também favoreceu o desenvolvimento de novas competências digitais para professores, coordenadores e direção escolar, contribuindo para promover práticas híbridas de ensino no pós-pandemia.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Ensino remoto emergencial. Cibercultura.

**<sup>1</sup>Juvenicio Jesus dos Santos\***  
**Naiara Santana Souza<sup>1</sup>**  
**Eniel do Espírito Santo<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Av. Centenário, 697 – Feira de Santana, BA - Brasil.

\*[juveniciosantos@gmail.com](mailto:juveniciosantos@gmail.com)



Recebido 01/08/2022  
Aceito 04/10/2022  
Publicado 10/10/2022

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** SANTOS, J. J.; SOUZA, N. S.; SANTO, E. E. Educação no Contexto da Pandemia: Percepções Críticas da Coordenação Pedagógica. **EAD EM FOCO**, v. 12, n. 3, e1913, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1913>

## ***Education in The Context of The Pandemic: Critical Perceptions of Pedagogical Coordination***

### *Abstract*

*This article is the result of critical perceptions of the pedagogical coordination of the Public Education Network of the State of Bahia and aims to analyze the contributions of the Pedagogical Coordination in the process of Emergency Remote Learning, during the period of physical distance, without face-to-face school activities, due to the covid-19 pandemic. It is configured as a report of an implicated experience of 2 (two) Pedagogical Coordinators, working in 2 (two) public schools, at the Bahia countryside, in the period between 2020 and 2022. The study points out that the Pedagogical Coordination acted incisively to manage some obstacles emerged in the management of student learning in this period, such as high dropout rates, deficits in the construction of learning and precariousness of the pedagogical work. This process also favored the development of new Digital competencies for teachers, coordinators and head teachers, contributing to promote hybrid teaching practices in the post-pandemic period.*

**Keywords:** *Pedagogical coordination. Emergency remote learning. Cyberculture.*

## 1. Introdução

A pandemia da covid-19 provocou mudanças significativas na sociedade, impactando diretamente o sistema público de saúde e posteriormente os demais setores, dentre os quais o da educação, trazendo para o ambiente da escola inúmeros desafios que precisavam ser superados para garantir ao estudante o direito constitucional à aprendizagem. Para tanto, exigiu dos gestores da aprendizagem dos estudantes uma atuação da qual não possuíam referências e “a educação teve que se adaptar frente a essa nova realidade”, no dizer de Veras et al. (2021, p. 2).

Essa necessidade de adaptação trouxe elevado desconforto para professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar, fazendo com que a Coordenação Pedagógica ficasse deslocada de sua atuação costumeira, desprovida de orientação consistente a fim de orientar os professores frente à implementação do ensino remoto. A busca por informações não vinha apenas dos estudantes, mas também de suas famílias, os quais contataram as unidades escolares por diversos meios, com o anseio de saber como ficaria a situação educacional dos meninos e meninas que frequentavam a escola.

Nessa perspectiva, a impossibilidade de encontros presenciais em virtude do distanciamento físico, decorrente da pandemia de covid-19, trouxe grandes desafios para os gestores da aprendizagem dos estudantes nas escolas brasileiras, fazendo com que as equipes pedagógicas e o sistema organizacional de educação reunissem todos os esforços para buscar alternativas que garantissem a educação aos estudantes, sem colocar em risco a saúde da comunidade escolar.

Diante desse contexto, as interfaces digitais ocuparam uma posição essencial nesse processo. Isto é, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), aplicadas à educação, foram determinantes para garantir a mediação do processo de ensino aprendizagem e permitir que os estudantes se mantivessem conectados com a escola, mesmo estando em casa, conforme apontam Veras et al. (2021), ao

afirmarem que “as tecnologias digitais, repentinamente, se fizeram presentes como único meio para se ensinar nesta nova realidade” (p. 02).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as principais estratégias da Coordenação Pedagógica no processo de Ensino Remoto Emergencial na Rede Pública de Educação do Estado da Bahia, no intuito de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade mediada pelas TDIC. Para isso, especificamente, o estudo objetiva refletir sobre o papel da Coordenação Pedagógica frente aos desafios do Ensino Remoto Emergencial, decorrente da pandemia ocasionada pela covid-19 e identificar as principais contribuições da Coordenação Pedagógica nesse processo, tendo como *locus* de análise dois colégios de ensino médio da rede estadual no interior da Bahia.

## 2. Metodologia

Neste relato de experiência, a metodologia de pesquisa utilizada no estudo contempla uma abordagem qualitativa, construído a partir da percepção crítica e reflexiva da Coordenação Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no contexto da pandemia de covid-19. Para tanto, toma-se como referência a atuação de 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos, em 2 (dois) colégios públicos, no interior da Bahia, no período entre 2020 e 2022.

No que diz respeito ao relato de experiência, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 61) advogam que “[...] o manuscrito do tipo relato de experiência permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais”. Ademais, os autores apontam que a estratégia do relato de experiência “[...] pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (p. 64).

As reflexões apresentadas neste estudo advêm das percepções da Coordenação Pedagógica aos professores da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia, etapa do ensino médio, realizadas nos momentos de análise, planejamento, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico e da atuação profissional dentro da escola. Tais percepções advêm da participação nos momentos de Atividade Complementar (AC); no momento da Jornada Pedagógica (JP), inicial e complementar, isto é, a JP da abertura do ano letivo e a do meio do ano; como também nos conselhos de classe, realizados ao final de cada 2 (duas) unidades letivas (os quais foram distribuídos em 6 unidades letivas em 2021).

Como dispositivo para coleta de dados, contemplou-se a observação participante, na perspectiva da pesquisa e do acontecimento, conforme propõe Macedo (2016). Assim, a metodologia contemplou a implicação dos pesquisadores com o objeto de estudo, lançando mão da escuta sensível junto aos professores nos momentos de análises, planejamentos, replanejamentos e, também, no processo de avaliação e reavaliação do trabalho pedagógico, no âmbito da gestão da aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, Gil (2008, p. 103) aponta que “a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Sendo assim, esse processo de escuta ocorreu, sobretudo, nos momentos das ACs, nos conselhos de classe de cada duas unidades, bem como nas duas etapas da jornada pedagógica nas duas Escolas da Rede Estadual de Educação.

## 3. Fundamentação Teórica

A pandemia de covid-19, ocasionada pelo coronavírus SARS Cov-2, mudou de forma drástica o modo de vida e de relação das pessoas na sociedade, impondo o distanciamento físico como medida necessária

para conter o avanço do vírus. No campo da educação, as aulas presenciais foram suspensas e o processo de ensino e aprendizagem passou a ser realizado com o suporte das tecnologias digitais e analógicas.

No contexto escolar da educação básica, antes do advento de covid-19, a prática pedagógica docente era presencial, frequentemente pautada em uma proposta analógica em que, na maioria das vezes, não considerava no seu planejamento as potencialidades das tecnologias digitais emergentes. A esse respeito, Imbernón (2011) destaca que a prática pedagógica de alguns professores e escolas têm reproduzido características de séculos passados, em que os docentes desenvolvem o seu fazer pedagógico pautado em uma pedagogia tradicional, todavia, direcionado para estudantes imersos em uma modernidade líquida e transitória, no dizer de Bauman (2001).

Nessa perspectiva, a pandemia trouxe para os gestores da aprendizagem o desafio de implementar um processo educativo mediado por meio das interfaces digitais, colocando em xeque o fazer pedagógico desses profissionais. De acordo com Santo, Lima e Oliveira (2021, p. 115), a cruel pedagogia do vírus “arremessou professores e instituições de ensino de todo o mundo para os espaços virtuais de aprendizagem, demandando-lhes o desenvolvimento ou aprimoramento de competências digitais visando à continuidade das atividades educativas [...]”.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial foi a estratégia pedagógica adotada pelas escolas brasileiras para garantir o direito de aprender dos estudantes, sem infringir as recomendações sanitárias. Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) esclarecem que “O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”, ao passo que “o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes” (ibid., p. 8). Além disso, os autores apontam que essa forma de ensino foi “[...] adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19” (ibid., p. 8), com a recomendação de não aglomeração de pessoas como medida de contenção ao avanço do vírus.

Ademais, Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) apontam que “o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise”. Além disso, os autores advogam que esse processo “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional on-line robusto, mas sim fornecer acesso temporário” (p. 9). Além disso, no dizer de Buniotti e Gomes (2021, p.22), “As estratégias de Ensino Remoto Emergencial (como mencionamos, utilizamos a palavra emergencial justamente para diferenciá-lo de quaisquer outras modalidades e com data certa para acabar) [...]”.

Outrossim, Santos (2020, p. 3) enfatiza que “o Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online”, evidenciando que no período de pandemia, o currículo foi “[...] praticado remotamente com mediações audiovisuais das modernas plataformas de webconferência” (p. 4). Como asseveram Buniotti e Gomes (2021, p. 22), tanto o “ERE e EaD são distintos e historicamente anacrônicos”. Assim, compreendemos que o Ensino Remoto Emergencial se constituiu em uma estratégia pedagógica não presencial, implementada frente à calamidade pública, englobando a utilização de tecnologias analógicas e digitais permitindo a continuidade do percurso formativo dos estudantes.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica demandou esforços dos gestores de aprendizagem, compreendidos como aqueles que estão relacionados direta ou indiretamente com a atividade fim da escola, a gestão da aprendizagem do educando e suas nuances, no dizer de Carvalho (2016). O autor analisou a “função e o papel dos gestores da instituição de ensino diretamente associados à aprendizagem na escola” (ibid., p. 19), asseverando que a função “do diretor, do supervisor e do professor por serem os gestores que influenciam diretamente nas políticas, no planejamento e estratégias de ação do projeto pedagógico que impactam sobre a qualidade da aprendizagem” (ibid., p. 19).

Nesse sentido, Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 39) apontam que a condução da educação nesse período “[...] tem revelado docentes ciber-situados, criando aulas inspiradas nos princípios da cibercultura”. O processo de educação, nesse contexto, permitiu aos gestores da aprendizagem dos estudantes conhecerem inúmeras TDIC e, conseqüentemente, ampliar o seu repertório de competências digitais, tornando-os sujeitos da cibercultura dentro do campo de atuação profissional.

Entretanto, o processo do Ensino Remoto Emergencial trouxe inúmeros desafios para o ambiente da escola, tais como sobrecarga de trabalho para os gestores da aprendizagem, ocasionando no que Galvão e Saviani (2021) conceituaram de “uberização” do trabalho docente, isto é, a precarização do trabalho dos professores. Os autores apontaram que o ensino remoto foi falacioso na forma como foi conduzido no Brasil, sem considerar a participação dos órgãos sindicais representativos dos professores, além de excluir uma parcela significativa de estudantes sem acesso à internet e equipamentos, tais como computadores, dispositivos móveis etc.

As TDIC assumiram uma posição importante nesse contexto, as quais mediaram e possibilitaram a interação entre os gestores da aprendizagem dos estudantes e a comunidade escolar. Ademais, esse contexto provocou os gestores da aprendizagem a conhecerem as diferentes interfaces digitais, a fim de viabilizar o ensino diante da impossibilidade da aula presencial.

Nessa perspectiva, o Ensino Remoto Emergencial proporcionou aos gestores da aprendizagem a ampliação do seu repertório de competências digitais e, por conseguinte, favoreceu o desenvolvimento de práticas híbridas de ensino no contexto do retorno presencial. Os estudantes são sujeitos da cibercultura, assim, combinar as tecnologias digitais da informação e comunicação com a proposta pedagógica é promover uma educação contextualizada, aproximada da realidade do educando, em consonância com o que orienta Freire (2004). O contexto atual coloca as TDIC como uma realidade de boa parte dos educandos, como aponta Santos (2019), pois transitam constantemente entre o mundo digital e o espaço urbano. Essa realidade está presente no deslocamento pelas cidades, em que utilizam aplicativos para buscar um transporte, nas residências, através dos serviços de delivery, nas redes sociais para manter a comunicação e a interação com a rede sociais de amigos etc.

Sobre as práticas híbridas de ensino no pós-pandemia, Christensen, Horn e Staker (2013) corroboram com a discussão e apontam que o híbrido constitui-se em uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia; por conseguinte, representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. Ou seja, a tecnologia anterior apresentava algumas limitações e poderia ter a sua versão melhorada. Em relação ao contexto educacional, os autores esclarecem que “o ensino on-line está atualmente passando por esta transformação ascendente. Várias inovações sustentadas estão tornando o ensino on-line melhor” (CHRISTENSEN, HORN E STAKER, 2013, p. 6), e que “o ensino híbrido permite que esses estudantes aprendam on-line ao mesmo tempo em que se beneficiam da supervisão física e, em muitos casos, instrução presencial” (ibid., p. 7). Dessa forma, o ensino híbrido traz em sua proposta o melhor do mundo físico e do mundo virtual, “[...] isto é, as vantagens do ensino on-line combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional” (ibid., p. 26).

Além disso, Sales e Albuquerque (2020) convergem sobre o assunto ao debaterem a respeito das “práticas híbridas dos sujeitos aprendentes”, as quais trazem “uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas instituições formativas” (SALES E ALBUQUERQUE, 2020, p. 164). Os autores advogam que “os sujeitos aprendentes já realizam de forma híbrida o acesso, construção e compartilhamento do conhecimento, posto que a inserção tecnológica é realidade inexorável no contexto contemporâneo” (ibid., p. 163).

Dessa forma, o contexto do ensino remoto favoreceu o desenvolvimento de competências digitais dos gestores da aprendizagem, por conseguinte, permitiu-lhes conhecer diversas interfaces digitais, criando e cocriando no ciberespaço. Para tanto, o ensino híbrido está diretamente ligado ao contexto da cibercul-

tura e a proposta pedagógica do professor no pós-pandemia deveria contemplar essa gama de interfaces digitais, experimentadas no contexto do ensino remoto.

Para além disso, o uso das TDIC na mediação do processo de ensino aprendizagem potencializa a prática pedagógica do professor, pois está estritamente relacionada à realidade do estudante e professor, frequentemente imersos na cibercultura. A pandemia de covid-19 evidenciou a relevância das TDIC no processo de mediação das interações entre os seres humanos, permitindo-lhes a mobilidade ubíqua apontada por Santos (2019), isto é, a possibilidade de a pessoa interagir em dois mundos distintos, simultaneamente, bastando para isso uma interface digital conectada à internet.

## 4. Resultados e Discussão

O contexto da pandemia trouxe como consequência para o ambiente escolar diversos desafios e exigiu a reconstrução do planejamento pedagógico para garantir ao estudante o direito de aprendizagem, sem colocar em risco tanto a sua saúde como a da comunidade escolar. Por conseguinte, diante do imperativo do distanciamento físico, imposto pela pandemia de covid-19, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) instituiu o ensino remoto emergencial como estratégia pedagógica para continuar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, essa forma de organização de ensino colocou em xeque a atuação dos gestores da aprendizagem dos estudantes, os quais, até aquele momento, não possuíam referência dentro da sua experiência profissional de como realizar essa forma de ensino, gerando um clima de apreensão e incertezas pedagógicas. Diante disso, a Coordenação Pedagógica assumiu uma posição central no processo de orientação do trabalho pedagógico do professor, buscando formar-se para formar os professores sobre as possibilidades de realização do ensino de forma remota. Esse processo ocorreu em diálogo constante entre SEC-BA, Núcleo Territorial de Educação (NTE) e Escola.

### 4.1. Sobre o plano pedagógico de enfrentamento à pandemia

A impossibilidade das aulas presenciais exigiu a elaboração de um planejamento pedagógico que garantisse ao estudante a continuidade do seu percurso formativo. Entretanto, sua construção foi realizada com algumas contradições, sem a participação dos maiores interessados, ou seja, coordenadores, professores, diretores e estudantes das unidades escolares. Saviani e Galvão (2021) denunciaram a falácia na forma autocrática como o ensino remoto foi implementado no Brasil, furtando-se da discussão democrática junto à comunidade escolar e seus representantes.

A definição e o planejamento sobre o formato do ensino 100% remoto só aconteceu no ano letivo de 2021, ficando o ano de 2020 sem direcionamento oficial, visto que fora suspenso pelo Decreto n. 19.586 (BAHIA, 2020). No ano letivo de 2021, a SEC-BA instituiu o Plano Pedagógico para orientar as unidades escolares no seu fazer pedagógico, instituindo como objetivo principal a recomposição das aprendizagens dos estudantes, sendo que esse processo iria ocorrer em três momentos, com vistas ao retorno presencial, ilustrado a partir do Quadro 1.

**Quadro 1:** Processo de transição para o ano letivo de 2021.

1º Momento - período 100% remoto	2º Momento - período híbrido	3º Momento - Retorno 100% presencial
Vigorou no primeiro semestre de 2021	Previsão de início - Segundo semestre de 2021	Previsão de início - último trimestre do ano de 2021
Taxa de ocupação dos leitos hospitalares acima dos 80%	Taxa de ocupação dos leitos hospitalares em aproximadamente 70%	Taxa de ocupação dos leitos hospitalares abaixo de 70%

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

A proposta do plano pedagógico para o ano de 2021 era que o ensino ficaria em um primeiro momento de forma 100% remota, condicionado à diminuição da ocupação dos leitos hospitalares. O início da forma de ensino 100% remota se fez necessário, pois a taxa de ocupação dos leitos hospitalares para covid-19 estava em alta. O plano foi muito criticado pelos órgãos sindicais representativos da categoria, pois, para eles, não haveria possibilidade de retorno presencial das atividades no ano de 2021, mas prevaleceu a imposição da SEC-BA e, no último trimestre daquele ano, o número de ocupação de leito hospitalar diminuiu, viabilizando o retorno presencial.

A migração compulsória do presencial para o formato remoto exigiu um estudo aprofundado da realidade da educação brasileira, o que não foi feito, necessitando de uma política de assistência estudantil consistente, com vistas ao fornecimento de uma estrutura adequada para acompanhamento das atividades pedagógicas, através da disponibilização de computador, tablets, serviço de internet, garantia de um espaço adequado para esses estudantes, pois nem todos os estudantes têm casa ou espaço adequado dentro de casa. Além disso, um programa que visasse assistir aos gestores da aprendizagem nesse processo, como ajuda de custo para serviço de internet, smartphone adequado, computador, acessórios de áudio e vídeo para viabilizar o trabalho remoto, o que não foi realizado pela SEC-BA.

Destaca-se que o governo estadual, através da SEC-BA, implementou um programa de assistência estudantil chamado Bolsa Presença, com objetivo de “estimular a permanência do educando no processo de aprendizagem escolar dos estudantes da Rede Pública Estadual da Capital e municípios do interior da Bahia, através da concessão de benefício às famílias cadastradas no CadÚnico e em condições de vulnerabilidade socioeconômica” (BAHIA, 2021). O valor foi de R\$ 150,00/família - o que ajudou bastante; contudo, não foi suficiente para assegurar a participação nas aulas remotas e acompanhamento das atividades escolares. Ademais, o Governo Estadual instituiu auxílio-alimentação para todos os estudantes matriculados, no valor de R\$ 55,00/mensais.

Portanto, o plano pedagógico de enfrentamento à pandemia deveria ter sido construído com a participação dos gestores escolares da aprendizagem, haja vista que esses sujeitos, conhecedores da realidade de suas escolas, poderiam contribuir na elaboração de um plano que atendesse às demandas e anseios da comunidade escolar de que eles faziam parte. Além disso, a construção com a participação coletiva da escola conferiria um caráter de gestão democrática, pois compreendemos que é pensando e fazendo com a escola que se constrói uma educação de qualidade.

## 4.2. Entraves e facilidades que emergiram do Ensino Remoto Emergencial

O imperativo do distanciamento físico ocasionou inúmeros desafios pedagógicos e administrativos no âmbito escolar, gerando a evasão, dificultando a construção das aprendizagens e a precarização do trabalho pedagógico. Por outro lado, essa forma de ensino favoreceu a ampliação do repertório de competências digitais dos gestores da aprendizagem.

Sobre a evasão escolar, tivemos um elevado número de desistência de matrícula não formalizada, isto é, o aluno desistiu sem sinalizar à escola que estava fazendo isso, sendo constatado nos momentos de conselho de classe. Por exemplo, na escola em que atua o coordenador A, o número inicial de matriculados era de 565 estudantes; ao final do ano letivo de 2021, tinha-se 184 (32,6%) estudantes participando ativamente no ambiente virtual de aprendizagem. Portanto, o ensino remoto garantiu a uma parcela dos estudantes a possibilidade de prosseguir o seu percurso formativo, entretanto excluiu uma parcela significativa.

Além disso, a construção das aprendizagens ficou comprometida no Ensino Remoto Emergencial, pois a maioria dos estudantes não conseguiu acompanhar o ensino nesse formato por falta de estrutura adequada, isto é, por não disporem de interfaces digitais conectadas à rede mundial de computadores que mediasse a interação entre professor e estudantes. Outrossim, houve um percentual de estudantes que acompanharam o processo, mas não conseguiram fazê-lo de forma efetiva, resultando em déficit nas aprendizagens previstas, haja vista que estavam habituados ao ensino presencial, ao passo que o ensino mediado pelas TDIC exigiu disciplina e autonomia que o estudante não dispunha.

Ademais, houve precarização do trabalho dos professores, coordenadores e diretores, como gestores da aprendizagem, pois ficaram à mercê dos grupos de redes sociais, sem horários definidos para realizar as atividades, sendo que a carga horária de atendimento à comunidade escolar se ampliou de forma demasiada, gerando elevado nível de estresse. Para além disso, tais profissionais tiveram que trabalhar com seus equipamentos pessoais, com a sua internet doméstica, o que não deu conta de atender à demanda do ensino remoto, necessitando adquirir equipamentos com recursos próprios para esse fim.

Saviani e Galvão (2021) nomearam tal processo de uberização do trabalho pedagógico, isto é, os gestores da aprendizagem foram convocados a fazer o ensino de forma remota sem uma contrapartida do Estado para isso, como ajuda de custo para equipamentos informáticos, acessórios de gravação de áudio e vídeo, interfaces digitais adequadas para viabilizar a realização das atividades de forma não presencial. Houve um processo de precarização escancarada do trabalho dos gestores da aprendizagem, inclusive a falácia de que esses profissionais não trabalharam na pandemia, o que representa uma grande falta de respeito para com a categoria. Essa falácia foi legitimada, inclusive, pelo poder público, o qual aprovou leis que subtraem esse tempo de serviço do servidor, impedindo de ser contabilizado para fins de progressão na carreira.

Deveras, esse processo afetou de forma demasiada a saúde emocional dos gestores da aprendizagem, levando inúmeros profissionais à junta médica oficial para afastamento a fim de tratar da saúde, se reverberando ainda mais no pós-pandemia. Além disso, essa sobrecarga de trabalho fez com que muitos gestores da aprendizagem pedissem desligamento e desistissem de trabalhar na educação para garantir a sua integridade psicológica.

Em contrapartida, mesmo sem o suporte do Estado, esses profissionais se desdoblaram e buscaram alternativas pedagógicas, diante das incertezas para atender a sua comunidade escolar e não deixá-la desassistida. Suas casas foram transformadas em ambiente de trabalho, ampliaram por conta própria o serviço de internet banda larga de suas residências, gerando custos financeiros para si, para atender bem a sua comunidade. Também precisaram adquirir equipamentos como notebooks, smartphones, fones de ouvido, visando realizar o Ensino Remoto Emergencial.

Por outro lado, o processo de ensino remoto evidenciou gestores da aprendizagem ciberconectados, possibilitando-lhes a ampliação do repertório de suas competências digitais, vide o fato de esses profissionais terem sido desafiados a conhecer as interfaces digitais, permitindo a ampliação da interação entre escola e estudantes. Esse processo também lhes possibilitou conhecer inúmeras TDIC, com vistas à criação, cocriação e interação, no sentido de uma educação ciberconectada, como aponta Santos (2019).

No período do distanciamento físico, os gestores da aprendizagem trabalharam com uma gama diversificada de interfaces digitais, tais como videochamadas por meio das plataformas do *Google Meet*,

*MicrosoftTeams*; criação de sala de aula virtual através do *Google Classroom*, grupo de *WhatsApp* como o *Chat class* e a transmissão ao vivo através de Canal *Youtube*, por intermédio da plataforma *StreamYard*. O formato de Ensino Remoto Emergencial estimulou o desenvolvimento de novas competências digitais, e isso possibilitou aos gestores da aprendizagem conhecerem as múltiplas interfaces digitais, as quais podem potencializar o desenvolvimento de práticas híbridas de ensino no retorno presencial das aulas. Esse processo permitiu aos professores interagirem com as suas turmas em tempo real, apresentando vídeo, áudio, slides, fazendo desse momento um espaço de cocriação e interação no ciberespaço na perspectiva que aponta Santos (2019).

O processo de Ensino Remoto Emergencial permitiu aos gestores da aprendizagem conhecerem e se tornarem sujeitos da cibercultura no sentido apontado por Santos (2019), a saber, o espaço da internet habitado pelos seres humanos, no qual o estudante é autor e coautor, o espaço da internet onde esse estudante não só acessa a informação, mas interage com o autor do conteúdo. Nesse sentido, Lemos (2021, p. 96) nos alerta que “todo processo educacional deve colocar em marcha processos virtualizantes (potencializar questionamentos) sobre o tema em discussão, fazer com que os alunos atualizem o que aprenderam e possa dar respostas e sustentar questionamentos”.

Apesar dos entraves identificados no processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial, observou-se que uma parcela de estudantes acompanhou as aulas mediadas por meio das interfaces digitais, visto que os gestores da aprendizagem buscaram estratégias pedagógicas, fazendo uso das TDIC para viabilizar o processo, que, por conseguinte, puderam ampliar o repertório sobre o uso produtivo das variadas interfaces tecnológicas existentes.

### 4.3. Principais contribuições da Coordenação Pedagógica na formação continuada *in loco* dos professores

A Coordenação Pedagógica realiza uma função primordial no âmbito de uma instituição de ensino. Esse profissional compreende a educação em uma visão macro, sendo responsável pela articulação entre a família dos estudantes, educadores e gestores escolares. Segundo Silva e Rabelo (2020, p. 641), “o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de convergir esforços para que o sucesso dos estudantes seja contínuo, na lida diária com alunos, professores, pais, funcionários e direção escolar”, destacando que o foco principal de atuação da Coordenação Pedagógica é com os professores, estabelecendo a articulação permanente entre a gestão escolar e o corpo docente.

Dessa forma, tal profissional exerce uma função fundamental na rotina da escola, pois está incumbido de analisar, orientar o planejamento, refletir e avaliar sobre o trabalho pedagógico, promover a formação continuada dos professores em serviços nos momentos de planejamento individual e coletivo. Libâneo (2008, p. 219) aponta que “[...] o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo, mediante procedimentos de reflexão e investigação”.

Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial decorrente da pandemia de covid-19 provocou diversos desafios para a Coordenação Pedagógica, dentre eles, destaca-se o despreparo do professor para incorporar em suas aulas as TDIC e diante disso a coordenação, que tampouco estava preparada, precisou orientar os educadores a realizarem as aulas on-line por meio da mediação das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica do Colégio B buscou parceria com o Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), do município de Valença, Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia, por meio do curso de Licenciatura em Computação, o qual disponibilizou um curso on-line com encontros síncronos e assíncronos com a carga horária de 30 horas sobre as ferramentas do Google que colaboraram para facilitar a realização das aulas on-line.

Além disso, as Coordenações dos Colégios A e B organizaram oficinas e rodas de diálogos on-line com os professores sobre os recursos digitais e as TDIC para aulas remotas no intuito de apresentar-lhes possibilidades de realização do ensino não presencial, a fim de garantir ao estudante a continuidade do seu percurso formativo com vistas à elevação do seu senso crítico reflexivo enquanto sujeito social, conforme assevera Freire (2000), uma educação para a liberdade, em consonância com Hooks (2013), que permita ao estudante transgredir, isto é, ir além dos conteúdos curriculares.

As coordenações também participaram das lives promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) que orientavam sobre o Ensino Remoto Emergencial. Além de participar das diversas reuniões realizadas pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 06 para Coordenação Pedagógica, momentos nos quais esses profissionais relatam as dificuldades e estratégias adotadas nesse formato de ensino. Assim, esses momentos de reflexão sobre a prática pedagógica com os pares colaboram para proporcionar o ensino remoto com mais qualidade a partir da troca de experiências.

Em face do exposto, percebe-se que a Coordenação Pedagógica, assim como qualquer outro profissional, não tem condições de saber e conhecer sobre tudo; nesse sentido, ela precisa investir em sua formação continuada e buscar parcerias com as universidades e demais instituições de ensino, visando contribuir para a formação continuada dos professores em serviço.

Portanto, as Coordenações Pedagógicas dos dois colégios analisados atuaram de forma significativa no processo de formação continuada *in loco*, assumindo a função articuladora a partir do diálogo permanente entre NTE/SEC-BA e sua comunidade e, sobretudo, promovendo momentos diversos de formação sobre as TDIC aplicadas ao Ensino Remoto Emergencial.

## 5. Conclusão

O imperativo do distanciamento físico provocado pela pandemia de covid-19 gerou no ambiente da escola inúmeros desafios pedagógicos, evidenciando a importância das TDIC na mediação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento do ensino sem infringir as recomendações sanitárias de não aglomeração de pessoas. Nesse contexto, vislumbrou-se o papel fundamental da Coordenação Pedagógica dentro da escola, a qual realizou um trabalho fundante de articulação em um diálogo permanente entre SEC-BA, NTE e Comunidade Escolar.

Esse profissional, além de fazer essa articulação, foi determinante no processo de análise, orientação do planejamento, reflexão e avaliação sobre o trabalho pedagógico, além de promover a formação continuada dos professores em serviço nos momentos de planejamento individual e coletivo. Nesse processo, identificaram-se alguns entraves na gestão da aprendizagem dos estudantes nesse período, destacando o demasiado índice de evasão escolar, bem como os prejuízos na aprendizagem dos estudantes, consequência da falta de estrutura adequada para o acompanhamento das atividades. Ademais, revelou também uma precarização no trabalho dos gestores da aprendizagem, gerando sobrecarga de trabalho e adoecimento dos profissionais.

Por outro lado, porém, o Ensino Remoto Emergencial favoreceu o desenvolvimento de competências digitais para os gestores da aprendizagem, profissionais ciberconectados e pertencentes à cibercultura. Essa forma de ensino colocou esses profissionais em contato com diversas interfaces digitais, as quais foram cruciais para mediar o processo de ensino-aprendizagem e garantir ao estudante a continuidade do percurso formativo.

Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial revelou professores que passaram a usar o ciberespaço como lugar de produção do conhecimento, de criação e cocriação, interagindo entre a comunidade escolar e corpo docente. Essa forma de ensino gerou gestores da aprendizagem conhecedores e sujeitos da

cibercultura, possibilitando ressignificar a sua prática docente, trazendo as TDIC para sua prática pedagógica, desenvolvendo práticas híbridas de ensino no contexto do pós-pandemia, usando o melhor dos dois mundos e promovendo uma educação aproximada da realidade do educando, que é o contexto da cibercultura.

Dessa forma, considerando o desenvolvimento exponencial das TDIC e a constante transformação da sociedade, recomenda-se a continuidade do estudo, com vistas a seu aprofundamento, e que sejam realizadas pesquisas críticas sobre as TDIC, cibercultura, ciberespaço e mobilidade ubíqua. Isto é, considerando que estamos imersos numa sociedade digital e, como cidadãos dela, precisamos nos apropriar de forma crítica desses conhecimentos para promover uma educação emancipatória que responda aos anseios e construa estratégias para lidar com os desafios advindos dessa contemporaneidade.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

- BAHIA. **Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.bahia.ba.gov.br/2021/02/noticias/governo/decreto-que-proibe-aulas-presenciais-na-bahia-e-prorrogado-ate-14-de-marco/> - Acesso em: 20 jun. 2022.
- BAHIA. **Lei nº 14.310 de 24 de março de 2021**. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/bolsapresenca> - Acesso em: 20 jun. 2022.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BUNIOTTI, D.; GOMES, P. C. Educação a Distância não é Ensino Remoto: Identificando Ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2020. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 31 ago. 2021.
- CARVALHO, A. A. **As competências da gestão nos processos de avaliação em vista da qualidade da aprendizagem**. 2016. 112 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2192> - Acesso em: 25 jun. 2022.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. I. B.; STACKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute. Maio de 2013. Disponível em: [https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf) - Acesso em: 29 mar. 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**. Porto Alegre: Sulina, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador-BA: EDUFBA, 2016. Disponível em: [A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais](#) - Acesso em: 20 jun. 2022.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> - Acesso em: 9 abr. 2022.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, 17(48), p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> - Acesso em: 10 abr. 2022.
- NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação on-line. Salvador-BA: Devires, 2022. Disponível em: <https://www.queerlivros.com.br/pagina/ebooks-gratuitos.html> - Acesso em: 22 mai. 2022.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, 67, ano XXXI, Janeiro, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de. Práticas Híbridas dos Sujeitos Aprendentes - Uma Proposição de Modelagem para Análise das Formas de Hibridismo Presentes nas Instituições Formativas. **Revista Práxis**, n. 2, p. 162-186, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193> - Acesso em: 10 abr. 2022.
- SANTO, E. do E.; LIMA, T. P. P. de; OLIVEIRA, A. D. de. Competencias digitales del profesorado: de la autoevaluación de la praxis a las necesidades formativas. **Obra digital**, [S. l.], n. 21, p. 113-129, 2021. DOI: 10.25029/od.2021.323.21. Disponível em: <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/323> - Acesso em: 13 jun. 2022.
- SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, on-line. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- VERAS, P. DA P. S. *et al.* Professor Criativo: uma Oficina de Divulgação das Tecnologias Digitais para Auxiliar o Processo de Ensino-Aprendizagem. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 8 abr. 2021.