

**PERCEPÇÕES DE  
DOCENTES E EQUIPE  
GESTORA SOBRE O  
TRABALHO DO  
SUPERVISOR ESCOLAR NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOCENTE PARA O USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO  
PÓS-PANDEMIA**

**PERCEPTIONS OF TEACHERS AND THE MANAGEMENT TEAM ON THE  
WORK OF THE SCHOOL SUPERVISOR IN CONTINUING TEACHER  
EDUCATION FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE POST-  
PANDEMIC PERIOD**

Ciências Humanas • 19/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779076142](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779076142)

---

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa<sup>1</sup>

Poliane de Lima Vaz da Costa<sup>2</sup>

Jonny Clay Calvet Barbosa<sup>3</sup>

---

## RESUMO

O presente artigo, oriundo de pesquisa de mestrado Profissional em Educação, insere-se no contexto das reconfigurações do trabalho pedagógico intensificadas pela pandemia da Covid-19, especialmente no que se refere à incorporação das tecnologias digitais na educação básica. O estudo tem como objetivo analisar as percepções de gestores e supervisores sobre a atuação do supervisor escolar na promoção de sua própria formação e da formação continuada de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias. Trata-se de um recorte da seção empírica da dissertação, desenvolvido a partir de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e supervisores de uma escola pública estadual maranhense e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que, na percepção dos participantes, o supervisor escolar atua como mediador da formação docente bem como articulador do trabalho pedagógico, embora marcado por fragilidades institucionais, como a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada e o suporte insuficiente ao uso das tecnologias. Conclui-se que o fortalecimento dessa atuação requer investimentos em processos formativos contextualizados e críticos.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Supervisão educacional; Tecnologias digitais; Trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

This article, derived from research conducted in a Professional Master's degree in Education, is situated within the context of the reconfigurations of pedagogical work intensified by the COVID-19 pandemic, especially with regard to the incorporation of digital technologies in basic education. The study aims to analyze the

perceptions of school managers and supervisors regarding the role of the school supervisor in promoting their own professional development as well as the continuing education of teachers for the pedagogical use of these technologies. This is a segment of the empirical section of the dissertation, developed from a qualitative approach, with an applied nature and an exploratory-descriptive character. The data were produced through semi-structured interviews conducted with managers and supervisors from a public state school in Maranhão and analyzed in light of the content analysis technique. The results show that, according to the participants' perceptions, the school supervisor acts as a mediator of teacher education as well as an articulator of pedagogical work, although marked by institutional weaknesses, such as the absence of systematic continuing education policies and insufficient support for the use of technologies. It is concluded that strengthening this role requires investment in contextualized and critical training processes.

**Keywords:** Continuing teacher education; Educational supervision; Digital technologies; Pedagogical work.

## **1. INTRODUÇÃO**

As transformações educacionais intensificadas a partir da pandemia da Covid-19 impuseram à escola novos desafios, especialmente no que se refere à reorganização do trabalho pedagógico e à incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a formação continuada de professores assume centralidade, exigindo a atuação de sujeitos capazes de articular processos formativos contextualizados e responsivos às demandas emergentes. Entre esses sujeitos, destaca-

se o supervisor escolar, cuja função envolve a mediação entre as políticas educacionais, a gestão pedagógica e o cotidiano docente.

No contexto brasileiro, marcado por desigualdades estruturais e limitações no acesso às tecnologias, o período pandêmico evidenciou fragilidades históricas relacionadas tanto à formação docente quanto às condições objetivas de trabalho nas escolas públicas. Ao mesmo tempo, revelou possibilidades de reinvenção das práticas pedagógicas e de ressignificação do papel dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, oriundo de uma pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), onde dedicamo-nos à análise das percepções de gestores e supervisores sobre a atuação do supervisor escolar na promoção de sua própria formação e da formação continuada de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias. O estudo constitui um recorte da seção empírica da dissertação e foi desenvolvido em uma escola pública estadual do Maranhão, tomando como sujeitos gestores e supervisores escolares.

Do ponto de vista metodológico, a investigação orientou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descriptivo. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo estes analisados à luz da técnica de análise de conteúdo, o que possibilitou apreender percepções, desafios e potencialidades relacionadas à atuação do supervisor no contexto investigado.

Ao discutir as mediações estabelecidas por esse profissional no âmbito da formação docente e do uso das tecnologias, o artigo busca contribuir para o debate sobre a formação continuada em serviço e para a compreensão do supervisor escolar como agente formador, especialmente em contextos marcados por rápidas mudanças e exigências contemporâneas da educação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA**

As discussões acerca da supervisão escolar demandam compreender historicamente as transformações que marcaram essa função no contexto educacional brasileiro. Durante muito tempo, a supervisão esteve associada a práticas burocráticas, fiscalizadoras e centralizadoras, vinculadas ao controle do trabalho docente. Contudo, as mudanças nas concepções de gestão e organização escolar passaram a exigir desse profissional uma atuação mais articuladora, formativa e colaborativa.

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) compreendem que o supervisor escolar possui papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, cabendo-lhe acompanhar, orientar, assessorar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Segundo os autores, “o coordenador pedagógico [...] coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares” e sua principal atribuição consiste em “prestar assistência pedagógico-didática aos professores” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2017, p. 466). Tal compreensão reforça a ideia do supervisor como mediador das práticas educativas e promotor da qualidade do ensino.

Ao discutir a supervisão pedagógica, Alarcão (2009) defende que a atuação supervisora deve estar pautada numa perspectiva reflexiva e formativa, favorecendo processos coletivos de análise da prática docente. Nessa direção, o supervisor deixa de ocupar um lugar meramente técnico para assumir uma postura dialógica e emancipatória, contribuindo para a construção de espaços de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa compreensão aproxima-se das discussões de Schön (1992), ao enfatizar a necessidade de formar profissionais reflexivos, capazes de analisar suas ações e reconstruir suas práticas diante das demandas concretas do cotidiano escolar.

A atuação do supervisor escolar articula-se diretamente aos processos de formação continuada docente, especialmente diante das constantes transformações educacionais e sociais. Conforme Nóvoa (2009, p. 4), a formação docente exige “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Assim, a formação continuada não pode restringir-se a cursos pontuais e descontextualizados, mas precisa dialogar com os desafios reais vivenciados pelos professores em sua prática cotidiana.

Nessa mesma direção, Freire (1980, p. 92) destaca que não é possível alcançar a conscientização “somente pelo esforço intelectual, mas também pela práxis”, entendida como a relação indissociável entre ação e reflexão. Dessa forma, os processos formativos desenvolvidos no interior da escola precisam favorecer a construção coletiva do conhecimento, possibilitando aos docentes refletirem criticamente sobre suas práticas e sobre as condições históricas e sociais que atravessam o trabalho educativo.

Ao tratar da formação docente, Mendes (2005) ressalta que o professor mobiliza diferentes saberes em sua atuação profissional, envolvendo conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional, uma vez que à medida que o/a professor/a reflete sobre a sua própria prática, no que está ensinando, como está ensinando, para quê e para quem, obviamente isso vai repercutir favoravelmente sobre o processo de ensino e aprendizagem.

As discussões sobre formação continuada e trabalho pedagógico tornaram-se ainda mais relevantes no contexto da pandemia da Covid-19, período em que as instituições escolares precisaram reorganizar rapidamente suas práticas educativas diante da necessidade do ensino remoto emergencial. Nesse cenário, as tecnologias digitais passaram a ocupar papel central nas estratégias de ensino, comunicação e acompanhamento pedagógico.

Embora as tecnologias digitais já estivessem presentes no cotidiano social, sua inserção no contexto educacional revelou desigualdades históricas relacionadas ao acesso, à infraestrutura e à formação dos profissionais da educação. Conforme Saviani e Galvão (2021, p. 38), determinadas condições mínimas seriam necessárias para efetivação do ensino remoto, tais como “acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados [...]; acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais”.

Nesse contexto, muitos professores precisaram reinventar suas práticas pedagógicas sem o suporte institucional necessário,

assumindo custos materiais, emocionais e profissionais decorrentes da intensificação do trabalho docente. Segundo Santos (2020), a pandemia não criou as desigualdades sociais, mas tornou ainda mais visíveis problemas historicamente existentes, especialmente no campo educacional.

Ao abordar as tecnologias digitais na educação, Santos (2016) destaca a necessidade de uma postura crítica diante do uso dessas ferramentas, defendendo processos educativos que promovam participação ativa, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Para a autora, as tecnologias não devem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos, mas como possibilidades de ampliação das práticas pedagógicas e dos processos comunicacionais na escola.

Dessa forma, discutir o trabalho do supervisor escolar na formação continuada docente para o uso das tecnologias digitais implica reconhecer a complexidade dos desafios enfrentados no período pós-pandêmico. Mais do que orientar tecnicamente os professores, espera-se que esse profissional atue como articulador de processos formativos críticos, colaborativos e contextualizados, capazes de contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas frente às demandas contemporâneas da educação básica.

### **3. METODOLOGIA**

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos, partimos de uma revisão de literatura fundamentada em levantamento bibliográfico, com o intuito de compreender os conhecimentos já produzidos e mapear as contribuições teóricas acerca da temática. Para isso, consultamos artigos científicos, dissertações e teses

disponíveis em bases digitais, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES), além de obras em formato impresso e digital.

Cabe destacar que, para otimizar o processo de busca e seleção dos materiais, foram adotados critérios específicos, tais como: idioma (português), área temática (educação) e recorte temporal (2010 a 2022). Ademais, utilizamos como descritores os termos: “supervisor escolar”, “supervisor escolar e formação continuada”, “supervisor escolar, formação continuada e tecnologias digitais” e “pós-março de 2020”.

No que diz respeito à abordagem metodológica, optamos pela perspectiva qualitativa, uma vez que esta possibilita compreender os significados atribuídos às ações e às interações humanas, privilegiando a interpretação dos fenômenos sociais em sua complexidade (Minayo, 2016). Além disso, a pesquisa caracteriza-se como implicada, uma vez que parte da realidade concreta do contexto de atuação da pesquisadora, que encontrava-se inserida no *lócus* investigado. Tal característica confere à investigação um caráter reflexivo e interventivo, especialmente diante das demandas impostas pela pandemia, que exigiram a resignificação das práticas pedagógicas.

A pesquisa foi realizada em uma instituição da rede pública estadual de ensino, no estado do Maranhão. A escola oferta o Ensino Médio Regular nos períodos matutino e vespertino, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Na definição dos participantes, foram selecionados cinco (05), todos do quadro permanente da escola pesquisada: 03 gestores e 02 supervisores escolares. Para o procedimento de recolha de dados aplicamos entrevista semiestruturada. A escolha por esse método de coleta, deu-se pelo entendimento da riqueza de informação para a análise que fornece. Sendo assim, através da entrevista é possível ao pesquisador a obtenção de percepções contidas na fala dos atores sociais (Gil, 2021).

Desta forma, após submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o Parecer de número: 6.043.433 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 68650123.1.0000.5554, as entrevistas foram aplicadas no mês de agosto de 2023 com a utilização de roteiros. Aos participantes, asseguramos o anonimato e sigilo sobre os dados e suas identificações. Para isso, estes foram identificados por códigos alfanuméricos (G1/ G2/ G3 para os gestores e S1/ S2 para os supervisores).

Para fazermos a inferência e a interpretação das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os desafios e possibilidades apresentadas neste contexto pandêmico utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (Bardin, 2016).

Buscando zelar pelo rigor metodológico na análise das percepções, organizamos e definimos três categorias, conforme apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Categorias de análise das manifestações dos colaboradores da pesquisa

Ordem	Descrição das categorias de análise de dados
-------	--

1	As intenções formativas e os desafios para sua execução
2	As intenções formativas e sua relação com as tecnologias no ensino remoto emergencial
3	Supervisor como formador e profissional que aprende

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023)

Realizamos a etapa de tratamento dos dados, seguida de inferências e de uma análise crítica e reflexiva. Nesse momento, procedemos à organização e categorização das características identificadas em cada entrevista, o que possibilitou a elaboração de um texto-síntese de caráter descritivo, em que buscamos destacar e compreender os sentidos presentes nas falas dos participantes da pesquisa (Bardin, 2016).

Após a apresentação do percurso metodológico que orientou a investigação, passamos à etapa de exposição e análise dos dados empíricos produzidos, onde compartilhamos as percepções dos participantes da pesquisa, buscando evidenciar os sentidos atribuídos por eles às suas práticas e experiências.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Ressaltamos não ser nossa pretensão dar voz aos que desta pesquisa participaram, mas, sim, ouvir as vozes que já existem. As falas, por tantas vezes já ecoadas e nem sempre ouvidas, foram apenas transformadas em texto, ocupando um espaço significativo da dissertação e desafiando-nos a melhor entender o objeto pesquisado. Assim, a seguir apresentamos as percepções dos participantes da pesquisa. Os principais achados foram organizados

e serão apresentados pelas categorias estabelecidas pela pesquisadora.

#### **4.1. As Intenções Formativas e os Desafios para Sua Execução**

Como sustentação para análise da primeira categoria, acerca das intenções formativas e os desafios para sua execução, as questões iniciais abordadas na entrevista dizem respeito à identidade social dos colaboradores, permitindo-nos traçar um perfil acadêmico e profissional destes. Inicialmente, ficou evidenciado que todos os participantes da pesquisa possuem formação acadêmica em nível superior, sendo um em Pedagogia e os demais em Licenciaturas, condição mínima necessária para atuarem nas etapas da educação básica.

Todos confirmaram que possuem também especialização em educação, evidenciando a necessidade humana de reinventar-se a cada dia e encarar os desafios como forma de descobrir novos caminhos e conhecimentos, retroalimentando o desejo de ser um agente consciente e transformador de sua realidade social.

Sobre o tempo de atuação na função, os colaboradores são servidores com uma vasta experiência nas funções em que atuam. Dois deles já estão no exercício de suas atribuições há cerca de 15 anos, no mesmo Centro de Ensino. Levar em consideração essa informação é de grande relevância, pois assinala que eles têm noções fundamentais dos agentes que compõe a comunidade, do contexto em que estão atuando.

Schön (1992) evidencia o conceito da reflexão-na-ação, ao considerar a formação continuada como um processo presente no desenvolvimento docente em que o conhecimento prático é

construído na medida em que vivenciam os desafios do cotidiano, considerando a escola como um espaço privilegiado de formação. Isso significa que definir uma necessidade formativa implica considerar a escola como espaço privilegiado de formação e considerar os desafios que nela emergem.

Quando perguntado aos gestores sobre as formações nas quais tenham participado para que atuem com segurança na função gestora, suas respostas foram que sim, eles já participaram de encontros promovidos pela Seduc em parcerias com a Escola de Governo do Maranhão (EGMA) e pela Unidade Regional (URE) na qual estão inseridos. Entretanto, observamos um certo descontentamento quanto às questões que são abordadas nesses encontros, que quase sempre desconsideram as reais necessidades da escola.

Percebemos ainda uma queixa sobre a frequência reduzida com que esses momentos formativos acontecem, conforme os seguintes relatos:

*Até nos reunimos no início do ano letivo com a equipe da Ure. Mas nesses momentos, as discussões giram em torno do planejamento das ações a serem desenvolvidas no ano letivo. Voltamos com orientações que recebemos para que possam ser transmitidas aos docentes da escola (G2).*

*Há proposta de que haja periodicamente momentos de nos reciclarmos, mas ainda não estamos como formação continuada. Tivemos um curso em 2019 “Mais Gestão” e acabamos de fazer o “Gestão 2023” promovido pela EGMA e Seduc. Obs.: Não é bem uma formação (G3).*

Estas mesmas questões foram levantadas aos supervisores que afirmaram também a carência de formações específicas para que atuem na função de supervisor escolar. Assim se expressaram:

*Lembro de ter participado de uma formação inteiramente direcionada aos supervisores depois de um ano que tomei posse, isso há uns 13 anos. Lembro que fizeram um curso. E só. Sinto falta de um cuidado melhor por parte da Seduc. As vezes em que somos convocados para reuniões as informações são mais direcionadas aos gestores (S1).*

*Gostaria de esclarecer à pesquisadora que não sou Supervisor Escolar. Em torno de 5 anos, estou atuando nesta função. Devido problema de saúde, fui afastado de sala de aula. Nesse tempo, nunca obtive nenhuma formação específica para enfrentar os desafios dessa função (S2).*

As respostas claras dos entrevistados destacam a indiligência na garantia da formação continuada direcionada aos supervisores escolares e denunciam, ainda, uma prática comum nos sistemas de ensino que é a redistribuição ou reaproveitando de professores para essa função, sem oferecer, no entanto, a devida condição formativa para estes colaboradores, como verificamos na assertiva: “Devido problema de saúde, fui afastado de sala de aula”.

Quando perguntados sobre os principais desafios enfrentados no período de 2020, correspondente à Pandemia da Covid-19, os gestores escolares e supervisores apresentaram com transparência:

**Quadro 2** - Desafios enfrentados no período de 2020, correspondente à Pandemia da Covid-19

Gestor	G1	Organização para as aulas remotas, a pouca participação dos alunos e a falta de estrutura. Nesse período me senti bastante exausto, mentalmente e fisicamente, pois tinha a preocupação em como ajudar meus professores e nossos alunos sem esquecer também da nossa segurança e integridade física.
	G2	O desafio de não termos acesso a sinal de <i>internet</i> foi o principal e as condições de alguns alunos por não terem aparelho. Também percebemos o aumento no desinteresse desses alunos. Até recebíamos pais que relataram o esforço em comprar aparelho de telefone para que seus filhos pudessem assistir às aulas. Mas nos povoados, o sinal era péssimo. Houve também a distribuição de <i>chip</i> com <i>internet</i> (iniciativa do governo), mas como nossa realidade é de recebermos muitos alunos da zona rural, para estes o sinal de internet lamentavelmente não chego.
	G3	Suspensão das aulas, o medo de retornar, o psicológico dos professores e alunos e as cobranças do governo nas buscas ativas.
Supervisor	S1	Participação dos alunos nas aulas remotas e a devolutiva das atividades que imprimíamos para os alunos que não tinham acesso à <i>internet</i> , muitas vezes, justificada pelas condições financeiras das famílias que não tinham recurso financeiro para pagarem suas passagens quinzenalmente para devolver as atividades e receber as seguintes.
	S2	Foram desafios quase que insuperáveis. Nesse momento, onde não dominavam quase nenhuma tecnologia, foi necessário um grande esforço para atender aos alunos de forma on-line e com material impresso.

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023)

Em relação aos desafios ocasionados em virtude da suspensão das aulas presenciais, notamos que quase todos relatam “a pouca participação dos alunos” e “o aumento no desinteresse desses alunos”, justificados pelos próprios participantes pelas “dificuldades de acesso à *internet* de qualidade”, “falta de aparelhos de telefones” (muito menos de computadores que garantissem um mínimo de conforto e condições adequadas para que os alunos acompanhassem as aulas em suas casas), bem como pelo fato de muitas famílias naquele momento não terem “recurso financeiro para pagarem suas passagens quinzenalmente para devolver as atividades e receber as seguintes”.

O fato de relatarem um aumento expressivo no número de alunos com baixo interesse nos estudos reafirma a invisibilidade de sujeitos e territórios nos processos sociais, que, por anos, vivenciam uma eterna e permanente crise econômica, decorrente de um sistema hipercapitalista, à medida que o neoliberalismo foi se impondo enquanto modelo econômico.

Em seu livro, *A cruel pedagogia do vírus*, o autor português Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5) reafirma que a crise virou a nossa normalidade e que o vírus, que deveria ser uma crise, é na verdade “a normalidade da exceção”. A pandemia, que provocou justificadamente uma comoção universal, apenas agravou uma situação de crise a que a população mundial tem sido sujeitada. Ela tão somente potencializou as situações de invisibilidade vivenciadas por tantos países no mundo e presenciadas sem grandes esforços, bem perto de cada um de nós.

Santos (2020) continua pontuando, debaixo do eixo temático *A sociologia das ausências*, que apesar de ser uma pandemia que atinge a imensa maioria do território mundial, as vidas mais afetadas ainda são aquelas que sofrem marginalização sociocultural, os pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados como os moradores de periferias pobres, os próprios discentes citados pelos entrevistados e que compõem a realidade de uma escola pública, de periferia, como essa *lócus* de desenvolvimento desta pesquisa.

Muitos estudantes tiveram dificuldade até mesmo para baixar aplicativos e, assim, acessarem programas de auxílio emergencial e benefícios sociais do governo disponibilizados na ocasião, seja por desconhecimento de seus direitos, seja pela dificuldade de acesso a celular e *internet*. A Covid-19 apenas acentuou ou evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, o desrespeito, a crueldade e desproporcionalidade de tratamento entre as camadas da população.

De acordo com o portal Agência Senado, em pesquisa publicada no final de agosto de 2020, “A pandemia tornou explícito um problema que não era novidade para ninguém: os grupos que já eram discriminados e economicamente menos favorecidos antes foram também os que mais sofreram durante este período” (Agência Senado, 2020). A Covid-19 era, naquele momento, um problema novo, mas a marginalização social trata-se de uma problemática histórica.

Ainda sobre esses desafios, chama-nos atenção o sentimento de sobrecarga e ansiedade com o qual os profissionais foram acometidos, como ressaltaram os participantes desta pesquisa:

### Quadro 3 - Desafios durante o período da pandemia da Covid-19

Gestor	G1	Nesse período me senti bastante exausto mentalmente e fisicamente.
	G3	O medo de retornar, o psicológico dos professores e alunos e as cobranças do governo nas buscas ativas.
Supervisor	S2	Foram desafios quase que insuperáveis.

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023)

Tais sentimentos podem ser explicados pela situação de insegurança por conta de um vírus desconhecido, a impossibilidade de firmar a durabilidade que essa situação duraria e aceleração da transição digital nas escolas em aderir às aulas remotas, o que ocorreu sem planejamento ideal e sem tempo para preparação de toda equipe escolar. A falta de estrutura tecnológica evidenciou-se mais fortemente naquele momento, em que o uso de computadores e telefones celulares com *internet* fazia-se premente, uma vez decretado o distanciamento social e, em alguns momentos, até situação de *lockdown*, quando todos deveriam permanecer em suas casas, sem nenhum contato físico com outras pessoas.

#### 4.2. As Intenções Formativas e Sua Relação com as Tecnologias no Ensino Remoto Emergencial

Esse contexto parece-nos viável como pano de fundo para iniciarmos a análise da segunda categoria, que diz respeito às intenções formativas e sua relação com as tecnologias no ensino remoto emergencial. Logo, os entrevistados afirmaram a relevância

que as tecnologias tiveram no ensino remoto emergencial e na tentativa de superar as dificuldades, conforme notamos:

**Quadro 4** - Relevância que as tecnologias tiveram no ensino remoto emergencial

Gestor	G1	Os recursos tecnológicos nos ajudaram bastante. Eles foram essenciais para a transmissão das aulas remotas. Os recursos mais utilizados pelos professores foram: celular, <i>tablet</i> , <i>notebook</i> e <i>webcam</i> .
	G2	Logo de início da determinação de fecharmos a escola por conta do vírus tivemos dificuldades em nos ajustar e planejar o que faríamos. Mas depois vimos que seria indispensável usarmos a tecnologia a nosso favor para conseguirmos trabalhar remotamente com os alunos. Assim, começamos a usar o <i>Google</i> sala de aula, o <i>Meet</i> e atividades xerocadas.
	G3	Os recursos tecnológicos nos ajudaram em parte, pois os alunos não dispunham dos recursos para que houvesse um acompanhamento híbrido adequado.
Supervisor	S1	Os recursos tecnológicos nos ajudaram no enfrentamento dos desafios que a Covid trouxe. Mas poderia ter sido melhor se todos tivéssemos mais habilidade para o manuseio destes recursos, além de que deveria ser garantido internet de qualidade, computadores e outros.
	S2	Nessa fase utilizamos ainda mais o aparelho celular, WhatsApp, compramos acessórios de iluminação e pedestal para gravação de aulas e conhecemos os Apps como <i>Google</i> sala de aula, o <i>meet</i> , além de impressões de

		atividades para quem não conseguia acesso à internet.
--	--	---

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023)

De fato, percebemos que os entrevistados reconhecem a importância da promoção do uso de tecnologias nos ambientes escolares e que estas inclusive ajudaram para cumprimento do calendário escolar e foram essenciais para manter o vínculo dos discentes e suas famílias. No entanto eles consideraram os limites com que isso aconteceu, quando dizem, por exemplo: “poderia ter sido melhor”. Isso porque aconteceu sem experiência prévia com ensino remoto, sem costume de manuseio das ferramentas digitais e muito menos sem condições físicas e materiais, tanto para a equipe docente, quanto aos discentes, o que gerou uma grande sobrecarga cognitiva e emocional a todos envolvidos. Essa afirmativa fica bem clara nas seguintes falas:

**Quadro 5 - Dificuldade para o uso das tecnologias no ensino remoto emergencial**

Gestor	G2	<p>Na fase inicial da pandemia, não tivemos agilidade por parte do governo em fornecer formação para uso das tecnologias. Porém, a gestão e supervisores, juntamente com professores buscamos meios como <i>Google sala de aula</i>, <i>google classroom</i> e produção de atividades xerocadas. Temos professores bem comprometidos e antenados com esse mundo digital. Eles foram cruciais nessa fase.</p> <p>Rapidamente, os procuramos e fizemos uma espécie de curso aos demais professores sobre o que estávamos organizando para essa fase e como instalar e utilizar os aplicativos.</p>
--------	----	--

	G3	Tivemos alguns cursos emergenciais sobre o manuseio de Tecnologia com relação a <i>apps</i> funcionais. Mas isso depois que a própria equipe pedagógica já ter iniciado algumas ações para garantir o ensino aos alunos.
Supervisor	S2	No início os recursos tecnológicos eram desconhecidos e insuficientes. Para falar a verdade, nem equipamentos bons tínhamos na escola. Para o momento, faltava também conhecimento técnico de manuseio. Mas, com o tempo, fomos aprendendo juntos e utilizando melhor o que tínhamos em mãos. Mesmo os professores, nem todos tinham computador. Ouvíamos eles dizerem que era difícil dar aula no celular. Os que podiam, compraram com seus próprios recursos alguns aparelhos para melhorarem suas aulas. Por exemplo: teve professor que tirou do bolso e comprou mesa digitalizadora nesse período, outro comprou equipamento de luz para gravar aulas.

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023)

O fato de os professores perceberem a limitação de recursos e investirem em si mesmos nos aponta para o comprometimento que eles têm com o ofício de ser professor e de adequarem o planejamento das aulas às circunstâncias, assim como os gestores demonstram a preocupação em gerenciar a formação continuada naquele momento pandêmico, providenciando cursos emergenciais, tendo em vista que alguns docentes não estavam familiarizados às tecnologias e, sequer, tinham um *notebook*. Por outro lado, mostra uma certa ausência do estado no provimento dos recursos didáticos da escola em plena era tecnológica. Não há, inclusive, nessas falas, menções à Seduc ou a qualquer ação estratégica desse órgão naquele momento.

Defendemos o fomento à incorporação e uso das tecnologias como coadjuvante no desenvolvimento da educação e essa defesa se provou justificada especialmente naquelas circunstâncias da Covid-19. Também consideramos que o uso de tecnologias implica conhecimento e competências para o seu uso. Tanto é verdade a importância das tecnologias, com ênfase nas digitais, que os entrevistados continuam destacando a sua importância, bem como a apropriação de competências para seu uso no dia a dia:

*Sim, considero importante o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias, pois com a evolução e a universalização dos meios tecnológicos, não podemos mais separar esses pontos do processo de aprendizagem (G1).*

*A tecnologia é um meio de informação entre toda a comunidade escolar e os docentes da escola. É também importante nos trabalhos escolares dos alunos, nas pesquisas em sala de aula e no desenvolvimento das metodologias do professor no seu trabalho escolar (G2).*

*Sim, as tecnologias são ferramentas fundamentais no dia de hoje e muitos docentes ainda têm dificuldade no manuseio (G3).*

Para integração das tecnologias na prática pedagógica, é necessário que se dê atenção às condições e preparação dos professores para seu uso, pois como citou o entrevistado: ‘muitos docentes ainda têm

dificuldade no manuseio'. O fato, é que de modo geral, esta condição não foi garantida aos docentes. Ao contrário, eles acabaram arcando com as despesas e custos para conseguirem trabalhar. Prejuízos que, para além do material, envolveram ainda “[...] os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Ainda que para atender ao cenário emergencial pandêmico do momento, o ensino remoto em substituição às aulas presenciais deveria ter sido adotado, mas com as devidas garantias das condições mínimas para sua execução e principalmente, conhecimento do uso pedagógico de determinados recursos, tanto como dispositivo de ensino, quanto como dispositivo de aprendizagem. Entretanto, o que vivenciamos foi o contrário, acarretando as dificuldades de implementação, supracitadas.

De fato, o que pudemos inferir pelas entrevistas acerca do período do ensino remoto foi que houve uma verdadeira exaustão profissional. As responsabilidades foram além da carga horária contratada e agora, de suas casas, a impressão que muitos tinham era de que estavam disponíveis em tempo integral, planejando aulas a partir desse novo modelo, corrigindo atividades, alimentando diários e plataformas *on-line*, participando de reuniões *on-line*, respondendo às perguntas e tirando dúvidas dos alunos e seus responsáveis por *WhatsApp*. Os ambientes online, como o *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, em sua essência, redes sociais, permitiam contato e comunicação contínuo, sem as fronteiras físicas e temporais existentes na escola.

E para os alunos? Tal condição de sobrecarga não deve ter sido diferente. Se para professores e gestores foi complicado administrar

toda situação e manter o equilíbrio, pode-se presumir que para eles foi também difícil. Os motivos que nos levam a conjecturar sobre isso deve-se ao fato de que dificultaram tal empreendimento fatores diversos, relacionados, por exemplo, falta de aparelho celulares ou *notebooks*, falta de *internet*, à falta de espaço adequado para manterem a concentração em uma aula *on-line*, famílias que pouco estimulam e apoiam a vida acadêmica e com dificuldades para acompanhar as atividades dos filhos, lares com conflitos resultantes do uso de drogas, sejam as lícitas ou ilícitas, o que gerou inclusive a exacerbação de quadros depressivos. O fato é que “[...] até 2021, 7,28 milhões de famílias ainda permaneciam sem conexão de internet em casa. Isso representa cerca de 28 milhões de brasileiros acima dos 10 anos de idade” (Rosas; Carneiro, 2022, n.p.).

Ao apresentarmos tais ponderações, constatamos a importância da formação inicial e continuada para a promoção da reflexão crítica e criativa quanto ao uso consciente das tecnologias no ambiente escolar, enquanto ferramenta de aprendizagem. As tecnologias e mídias digitais precisam pertencer ao repertório do professor para que, apropriado dessa competência, possa ter segurança para incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem (Feitosa, 2019).

### **4.3. Supervisor Como Formador e Profissional Que Aprende**

Em relação à terceira categoria de análise, que trata do supervisor como formador e profissional que aprende, iniciamos a entrevista, objetivando descobrir dos gestores e supervisores como estes veem seu trabalho na sua instituição de ensino. Sobre a importância do trabalho desse profissional, obtivemos as seguintes respostas dos gestores:

*A presença do supervisor é crucial para o acompanhamento e intervenção no processo de aprendizagem, fazendo as intervenções e apresentando estratégias para melhoria do processo (G1).*

*É muito importante a presença do supervisor dentro de um Centro de Ensino. O trabalho do supervisor é sempre voltado para os professores na informação, ajudando nos planejamentos e desenvolvendo um trabalho de acompanhamento durante todo o ano. Ele não deve só exigir e sim compartilhar conhecimentos para que o professor se sinta preparado para cumprir suas tarefas escolares (G2).*

*Ele contribui muito com a organização e planejamento estratégicos por observar e orientar a equipe pedagógica como um todo e percebendo as necessidades dos discentes e docentes (G3).*

As falas possibilitaram percebermos o quanto se mostra relevante a presença do profissional da supervisão no contexto escolar. Sua atividade relaciona-se a uma ação intencional de intervenção e mediação na qual se objetiva a conquista de posturas pedagógicas reflexivas, afinadas ao desejo de uma educação emancipadora e de qualidade.

Cabe-lhe, entre outras responsabilidades, viabilizar o trabalho pedagógico-didático e responder por sua integração e articulação

com os professores, objetivando a qualidade do ensino e promoção da aprendizagem. Na figura do supervisor está imbricada em si a sua relação formativa de diálogo com seus pares, com o planejamento e com a proposta pedagógica, considerando a realidade do contexto escolar, pois como apresentado por Libâneo (2017, p. 466):

*O coordenador pedagógico [...] coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.*

A responsabilidade do supervisor em mediar a competência docente na direção da transformação das práticas pedagógicas acontece quando ele cria condições para o professor refletir e questionar suas escolhas e ações, num contínuo processo de reflexão na ação, bem como quando disponibiliza a eles recursos para modificá-la.

Partindo dessa premissa, reconhecemos o supervisor não mais como o sujeito possuidor de superpoderes que apenas controla e avalia o trabalho desenvolvido pelos professores, mas aquele que constrói, junto com os professores, seu trabalho diário e que acaba transformando a si próprio numa relação de parceria na busca de soluções para os problemas que ocorrem na instituição escolar.

Foi possível perceber ainda durante as entrevistas alguns dilemas e aflições vivenciadas pelos supervisores, que se manifestaram com as seguintes falas:

*O ensino remoto nos trouxe desafios até então nem imagináveis. Fiquei bem perdido nessa fase diante desses desafios. Temas como hibridismo, síncrono, assíncrono não faziam parte do nosso vocabulário. Se tivéssemos em algum outro momento já discutido essas temáticas coletivamente em uma rede de apoio com outros supervisores, teria sido mais leve essa fase (S1).*

*Como apoio pedagógico me sinto pouco incluído nas formações oferecidas pela Seduc. Acho que elas deveriam ser mais constantes e presenciais. Um exemplo foram as mudanças no Novo Ensino Médio. Achei extremamente difícil compartilhar as informações com os professores, visto que eu tinha muitas dúvidas (S2).*

As falas manifestadas pelos supervisores nos possibilitaram notar aflições que lhes acometem, como a falta de apoio às suas atividades e carência de momentos de formação em que a rede discuta com eles sobre o seu real papel e atribuições. Esses momentos são necessários para a reconstrução da identidade profissional destes supervisores, que acabam não se percebendo nem se reconhecendo na função, resultando em que estes atuem em diferentes funções diante das demandas burocráticas. Também

são destacados na fala do supervisor, os desafios e necessidade de fundamentação teórica para o desenvolvimento de seu trabalho, quando diz:

*Acho que são poucas as orientações para o desempenho das minhas funções como supervisor. Tento estudar mas a rotina do dia a dia após a jornada de trabalho dificulta um pouco. Se a própria rede organizasse esses momentos de estudo em serviço para os supervisores seria enriquecedor (S2).*

Nesta direção, fica claro que os supervisores sentem necessidade das formações para o aperfeiçoamento de suas atividades, bem como a troca de experiências com seus pares: “Se tivéssemos em algum outro momento já discutido essas temáticas coletivamente em uma rede de apoio com outros supervisores, teria sido mais leve essa fase”, destacou o S1. Ainda percebemos na entrevista a sensação de sentir-se “bem perdido” e “pouco incluído”, o que se constitui um sentimento de insegurança na realização de suas atribuições, pois carrega consigo a ideia de não conseguir cumprir adequadamente seu trabalho.

Enfatizamos que, na construção e percepção de sua identidade, o supervisor precisa refletir cotidianamente sobre os desdobramentos de suas práticas, garantindo o acompanhamento aos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa aos estudantes. A constituição da profissionalização do supervisor escolar expõe a necessidade imprescindível de constante formação para esses profissionais, também, considerando que são sujeitos de múltiplos

aprendizados, necessidades, singularidades e percepções. Assim, além de condições objetivas de trabalho, o supervisor necessita de saberes profissionais para o exercício de seus afazeres (Aguilar, 2022).

Para exercer sua responsabilidade com qualidade, o supervisor necessita de que sejam garantidos momentos de formação que lhes permita a reflexividade e a autoanálise de suas ações como possibilidades para repensar suas tomadas de decisões, sem que caia no perigo de fundamentá-las no subjetivismo. Isso significa “Um processo propenso ao movimento educativo, enquanto sujeito aprendente, e desenvolve de uma prática pedagógica alicerçada em teoria, consciente da ação educativa manifestada no cotidiano do espaço escolar” (Aguilar, 2022, p. 63).

Ao discutirmos as atribuições do supervisor, percebemos, ainda, uma situação recorrente quanto ao seu trabalho, que parece lhes causar incômodo e desconforto, pois se veem como “aquele que faz tudo e não faz nada”:

*Sinto falta de um documento normativo da rede estadual em que situe as minhas atribuições e responsabilidades esperadas. Acabo sendo o braço forte do gestor, mais para aspectos burocráticos mesmo. Meus afazeres de acompanhamento pedagógico muitas vezes são deixados de lado por conta das demandas burocráticas. Então, o supervisor é aquele que faz tudo e não faz nada (S1).*

*Geralmente minha rotina de trabalho se resume mais às questões administrativas do que pedagógicas. Vejo que o gestor está sobrecarregado com as solicitações da nossa Unidade Regional e daí eu tento ajudá-lo nessas questões (S2).*

Tais queixas fazem-nos lembrar da reflexão de Vasconcellos (2021), ao apresentar que as diversas situações que surgem no cotidiano dos supervisores os fazem sentirem-se “bombeiros, apagadores de incêndio”,

*[...] sozinhos, lutando em muitas frentes, sobrecarregados, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que têm, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndio” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante. Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder com outros membros da equipe diretiva (Vasconcellos, 2021, p. 125).*

Ou seja, sob a ótica de Vasconcellos (2021), é possível perceber que o especialista da supervisão se vê muitas vezes desempenhando as mais diversas e variadas funções derivadas das demandas diárias de uma escola, resultando em um distanciamento de sua genuína responsabilidade. Chama atenção o fato de que “[...] tal situação gera um alto grau de ansiedade [...], além de criar uma sensação de incompetência que desmobiliza, causa angústia e faz o profissional duvidar de sua própria capacidade” (Domingues, 2015, p. 54).

A carência de formação voltada ao supervisor é um fator que interfere em suas práticas. Como já destacamos anteriormente, é uma necessidade de todo profissional da educação se aprofundar e estudar para que consigam com segurança desenvolver um trabalho consciente e responsável. Entretanto, o que constatamos é que esse processo de formação continuada dos supervisores ocorre

muito mais de uma mobilização pessoal do que do investimento por parte da instituição competente.

A reflexão sobre esses aspectos ajuda-nos a compreender melhor os limites e as possibilidades da ação do supervisor pedagógico na formação continuada do docente, o que envolve considerá-los como profissionais que também necessitam ter garantida sua formação permanente, especialmente diante das múltiplas responsabilidades e desafios que vivenciam.

Apresentamos ainda a compreensão do papel e importância do supervisor na constituição da equipe escolar deixado no depoimento dos entrevistados:

*Ressalto que o papel do supervisor é crucial para melhoria do processo de aprendizagem, portanto, em um cenário adequado seria ideal um supervisor por turno /modalidade para melhora dos resultados (G1).*

*O trabalho do supervisor é sempre voltado para os professores, nas formações, ajudando nos planejamentos e desenvolvendo um trabalho de acompanhamento durante todo ano. Não deve só exigir e sim compartilhar conhecimentos para que o professor se sinta preparado para cumprir suas tarefas escolares. É, portanto, muito importante a presença do supervisor dentro de um centro de ensino (G2).*

Os depoimentos dos colaboradores revelam a intrínseca relação entre a existência do supervisor e o seu trabalho voltado para o apoio e a formação docente na escola, pois, ao apontá-los como uma liderança “crucial” para a melhoria dos resultados no processo de aprendizagem que planeja, os entrevistados revelam sua influência no direcionamento da tarefa de ajudar o professor na segurança do cumprimento de suas tarefas.

Sendo assim, podemos dizer que o supervisor, enquanto líder colaborativo e que perspectiva o futuro, precisa exercer sua função numa atitude encorajadora aos professores, fundamentalmente, como um agente impulsionador de mudanças. Este, forjado por suas vivências e outras experiências, carrega consigo saberes que possibilitam o desenvolvimento dentro do espaço escolar de uma visão crítica do fazer pedagógico e seu trabalho articulado com os diferentes setores da comunidade escolar, colabora com a constituição de um ambiente ético e solidário.

Numa rede de apoio capaz de responder às necessidades e aos desafios, o profissional da supervisão “[...] não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora” (Alarcão, 2009, p. 120).

Concluimos a seção de entrevistas com os temas sugeridos pelos colaboradores para as formações que desejam participar:

*Sim, aceitaria participar de uma formação. É importante que o trabalho seja valorizado para troca de experiências do próprio chão de atuação. Minha sugestão de temas são: acompanhamento pedagógico, avaliação das aprendizagens, planejamento e gestão de tempo. Falo em gestão de tempo, pois os professores estão sobrecarregados em trabalhos e precisam organizar melhor seu tempo para dar conta de suas responsabilidades (G1).*

*Sim, aceitaria. E os temas que acho bom consideramos são: planejamento, drogas, violência doméstica (G2).*

*Sim, seria de grande importância, pois traz a possibilidade de troca. Sugiro temáticas que envolvam o novo currículo do Ensino Médio e que nos apresentassem possibilidades e mostrar outras experiências (G3).*

Por essa perspectiva, entendemos que o processo de formação precisa ser atravessado por interesses e necessidades pessoais dos envolvidos. Que ocorram “no chão de atuação”, como foi pontuado por um dos entrevistados. Os participantes de uma formação precisam fazer parte da negociação dos movimentos, estratégias e escolhas, em uma relação de cooperação, podendo ou não se constituir uma relação colaborativa para resolução dos problemas do contexto vivenciado, num movimento de fazer junto o percurso

de transformação. Trata-se de uma condição fundamental para o sucesso desses momentos formativos.

## **5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das percepções dos gestores e supervisores evidenciou que o supervisor escolar ocupa posição estratégica na articulação do trabalho pedagógico e na promoção da formação continuada docente, especialmente em contextos de crise, como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19. Sua atuação como mediador formativo revelou-se fundamental para a adaptação das práticas pedagógicas ao ensino remoto emergencial e para a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Entretanto, os resultados também indicam a presença de fragilidades significativas, sobretudo no que se refere à ausência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas especificamente aos supervisores escolares, à insuficiência de apoio institucional e às limitações estruturais enfrentadas pela escola pública. Tais aspectos impactam diretamente a consolidação de práticas formativas mais consistentes e o uso crítico e intencional das tecnologias na educação.

Além disso, as narrativas dos participantes evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância das tecnologias digitais, sua integração às práticas pedagógicas ocorreu, em grande medida, de forma improvisada e marcada por desigualdades de acesso e domínio técnico. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos contínuos em formação docente e em condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Diante disso, conclui-se que o fortalecimento da atuação do supervisor escolar requer a implementação de políticas formativas contextualizadas, que considerem as especificidades do trabalho pedagógico e promovam espaços coletivos de reflexão e troca de experiências. Tais iniciativas podem potencializar o papel desse profissional como formador e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA SENADO. Nelson Oliveira. **DataSenado**: Desigualdade e abusos na pandemia impulsionam cobranças por Direitos Humanos. 28/8/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobranças-por-direitos-humanos>. Acesso em: 13 nov. 2023

AGUIAR, Maria José de Melo e Alvim. **Costurando narrativas em contexto de educação infantil pelos fios da coordenação pedagógica**. Curitiba: CRV, 2022. 150 p.

ALARCÃO, Isabel. Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. **Sísifo. Revista de Ciências de Educação**, 8, pp. 119-128, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015. *Ebook*.

FEITOSA, Girlene. Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri [SP]: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2017. E-book. ISBN 9788524926013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926013/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social. teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, sep./dic. 2009.

ROSAS, Rafael; CARNEIRO, LUCIANNE. Dos 3,6 milhões de estudantes sem acesso à internet em 2021, 94,7% eram de escolas públicas, diz IBGE. **Valor**, Rio de Janeiro, 16 set, 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/09/16/dos-36-milhes-de->

[estudantes-sem-acesso-internet-em-2021-947-pontos-percentuais-  
era](#). Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p.

SANTOS, Edméa. **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e à Distância**. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2016. E-book. ISBN 9788521630890. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521630890/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). **Linhas de pensamento nas pesquisas em educação**. Curitiba: CRV, 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, [S. l.], a. XXI. n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf) Acesso em: 31/05/2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992, p.77-92.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555551778/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE - Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Supervisora Escolar pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE - Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Docente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Timon- MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> MBA em Gestão Escolar pelo IBMEC. Docente pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)