



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR ATUANTE NO BLOCO
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL NO
COTIDIANO ESCOLAR?**

Lucineide Alves Batista Lobo

**BRASÍLIA-DF
2021**

Lucineide Alves Batista Lobo

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR ATUANTE NO BLOCO INICIAL
DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL NO COTIDIANO
ESCOLAR?

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

BRASÍLIA-DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL799c Lobo, Lucineide Alves Batista
O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar? / Lucineide Alves Batista Lobo; orientador Solange Alves de Oliveira-Mendes. -- Brasília, 2021.
251 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Coordenação Pedagógica. I. Oliveira-Mendes, Solange Alves de , orient. II. Título.

Lucineide Alves Batista Lobo

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR ATUANTE NO BLOCO
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL NO
COTIDIANO ESCOLAR?**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em 27 de dezembro de 2021

Banca examinadora formada pelos professores

Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro Tavares

PPGE/Universidade de Pernambuco (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Titular Interno)

Prof.^a Ireuda da Costa Mourão

PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro suplente)

Aos meus familiares (pai, mãe, filha, filho e esposo, aos meus irmãos, cunhados e cunhadas), pelo incentivo e compreensão durante esta jornada de dois anos em que me ausentei, por vezes, porque tive que dedicar tempo considerável para a realização deste projeto que tanto desejei em toda minha trajetória profissional.

Aos amigos (as) que me encorajaram a seguir adiante, foram tantos amigos/as da UniEB de Planaltina-DF, Ana Paula Monteiro, Kátia, Daniele, Harlei; amigos/as das escolas que atuei como professora, coordenadora e gestora, amigos da igreja, amigos/as da UnB. Minhas gêmeas amadas: Maira e Monique, Márcia Vânia e Vânia Márcia, Viviane Carrijo, Rosângela, e das amigas que a vida me presenteou: Ana Kátia e Camilli que foram mais que amigas... Nos transformamos em irmãs durante esses dois anos de convivência e aquisição de conhecimentos que levaremos por toda nossa vida, pelo companheirismo e amizade estabelecida. Nossa trajetória não foi solitária. Os amigos (as) dão leveza na caminhada.

AGRADECIMENTOS

Intensamente, no território singular do meu eu, agradeço:

Ao meu Deus, que desejou comigo esse projeto tão ousado, não me desamparou para que eu pudesse alcançar esta vitória e a pensou mesmo antes de mim.

Aos meus familiares:

Que unidos pelos laços fraternos, alegrias, sofrimentos e desafios da vida, acreditaram nesta conquista.

Às crianças:

Que são a razão pela qual eu sempre almejei lutar por uma educação de qualidade e equitativa.

Aos professores da UnB:

Que direcionaram todo esforço acadêmico e dividiram o conhecimento adquirido com profissionalismo, credibilidade e compromisso.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

Por conceder a licença para a realização desta pesquisa que, certamente, acrescentou maior clareza em minhas perspectivas relacionadas à educação e me motivou a buscar, cada vez mais, uma formação consolidada na aprendizagem contínua.

Às professoras, coordenadoras e gestores/as da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal que colaboraram com a pesquisa:

Por contribuírem para a realização dessa pesquisa; por acreditarem no potencial clarificador dessa proposta de estudo para a prática em sala de aula.

Às estimadas professoras da banca examinadora:

Pelo exímio cuidado, talento, profissionalismo e pelas importantes contribuições apresentadas ao creditar confiabilidade e enobrecer nossa pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes (UnB):

Por possibilitar a realização dessa pesquisa com toda competência que lhe é inerente. Orientou com humildade e generosidade, compartilhou de suas experiências, redimensionou o que foi preciso, vivemos momentos de alegria e tristeza durante esse período em que a humanidade experimentou a incerteza com o futuro e o desejo de permanecer...

A missão do professor não é dar respostas prontas.
As respostas prontas estão nos livros, estão na Internet.
A missão dos professores é provocar o espanto, a curiosidade (Rubem Alves).

LOBO, Lucineide Alves Batista. **O coordenador pedagógico e o professor atuante no Bloco Inicial de Alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

RESUMO

Essa pesquisa analisou as articulações estabelecidas entre coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, considerando os anos de 2019 e 2020. Teoricamente, está ancorado em contribuições da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 2000, 2013); da cultura escolar (CHERVEL, 1990) e da teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1998, 2006). No âmbito da alfabetização, letramento e ludicidade, integram o escopo teórico: Morais (2012, 2019), Soares (2016, 2018, 2020), Ferreira e Teberosky (1979), Ferreira (2011a, 2011b, 2015), Mortatti (2010), Brandão e Leal (2018), Almeida (2002), Tfouni (2010), Kleiman (1995), Lerner (2002), Chartier (2000, 2007), entre outros. Considerando a área de coordenação pedagógica, contou com autores/as, tais como: Saviani (2019); Domingues (2014); Placco (2010). O estudo ancorou-se, também, em documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014) e do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Trata-se de estudo de natureza qualitativa, com uma abordagem focada nas concepções filosóficas e estratégias de investigação (CRESWELL, 2010), numa abordagem de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, 2010). Como técnica de investigação, recorreu-se ao grupo focal (GATTI, 2005), com coordenadoras de duas escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino da cidade de Planaltina-DF (três em uma instituição e uma coordenadora em outra) e com professoras do bloco inicial de alfabetização em duas instituições dessa região administrativa (sendo quatro docentes de uma escola e três de outra – atuantes no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Foram três grupos focais, considerando dos grupos docentes e um grupo com as coordenadoras. Para realizar o tratamento/análise dos dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo temática (BARDIN, 1997) e Franco (2005). Como resultados, o estudo apontou que, na ótica das docentes, era preciso assegurar a presença da coordenação, de forma contínua, nas atividades e demandas específicas da prática didático-pedagógica. Por outro lado, nem sempre as coordenadoras pedagógicas se sentiram acolhidas pelo elenco de professoras, sobretudo nos momentos formativos que suscitavam mudanças nas metodologias de alfabetização (Escola Calíandra). Apesar desse desenho, houve um reconhecimento do papel exercido por essa profissional antes e durante o período da pandemia da COVID-19 (Escolas Calíandra e Ipê do Cerrado). O que vinha sendo fator impeditivo para maior atuação junto às professoras eram, de fato, as demandas que desfocavam as coordenadoras dos processos de ensino e de aprendizagem. O ano de 2020 foi ainda mais desafiador em função da pandemia, pois foi necessária uma adaptação às novas ferramentas digitais e tecnológicas, impondo novos arranjos para o trabalho com alfabetização. Um deles, citado pelas profissionais, foi o alfabeto, cujo intuito incidiu em abordar as letras na articulação com palavras dotadas de significações contextuais. No concernente ao campo de língua portuguesa, no bloco inicial de alfabetização, não houve clareza quanto à progressão dos eixos, de modo que ambas as escolas citaram a importância da leitura, compreensão e menos frequência à produção textual. Ainda sobre a alfabetização, houve quem apontasse para a importância da decodificação, remetendo-se ao letramento, e uso social, reportando-se à alfabetização; do mesmo modo, foi enfatizada a importância do fonema no início da alfabetização, sinalizando para um desconhecimento da constelação de habilidades fonológicas. Nesse caso específico, as coordenadoras da Escola Calíandra rememoraram a

importância de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, já que havia a necessidade de uma formação contínua nessas áreas. Revelaram, ainda, durante a pandemia, um retrocesso nas relações com as professoras, o que culminou, certamente, nos resultados do trabalho pedagógico com o campo da alfabetização. As narrativas das profissionais foram favoráveis à organização em ciclos para as aprendizagens, mas, por outro lado, julgaram escassas as formações voltadas para a compreensão de operacionalização do ensino nesse formato. Por fim, o estudo revelou uma articulação quanto ao trabalho desenvolvido entre a coordenação pedagógica e as professoras alfabetizadoras, antes e durante a pandemia, resguardadas algumas singularidades, mas indicou, também, tensões nessas relações que, por vezes, repercutia nos resultados obtidos.

Palavras-chave: educação; ensino; alfabetização e letramento; coordenação pedagógica.

LOBO, Lucineide Alves Batista. **O coordenador pedagógico e o professor atuante no Bloco Inicial de Alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?**2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

ABSTRACT

This research analyzed the articulations established between pedagogical coordinators and literacy teachers within two public schools in the Federal District, considering the years 2019 and 2020. Theoretically, it is anchored in contributions from the theory of didactic transposition (CHEVALLARD, 2000, 2013); school culture (CHERVEL, 1990) and the theory of the fabrication of everyday life (CERTEAU, 1998, 2006). In the area of literacy, literacy and playfulness, the theoretical scope includes: Morais (2012, 2019), Soares (2016, 2018, 2020), Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2011a, 2001b, 2015), Mortatti (2010), Brandão and Leal (2018), Almeida (2002), Tfouni (2010), Kleiman (1995), Lerner (2002), Chartier (2000, 2007), among others. Considering the area of pedagogical coordination, it counted with authors/as, such as: Saviani(2019); Domingues(2014); Placco (2010). The study was also anchored in guiding documents of the State Department of Education of the Federal District, such as the Pedagogical Guidelines (FEDERAL DISTRICT, 2014) and Currículo em Movimento (FEDERAL DISTRICT, 2018). This is a qualitative study, with an approach focused on philosophical conceptions and research strategies (CRESWELL, 2010), in an ethnographic approach (ANDRÉ, 1995, 2010). As a research technique, we used the focus group (GATTI, 2005), with coordinators of two public schools of the Regional Teaching Coordination of the city of Planaltina-DF (three in one institution and one coordinator in another) and with teachers of the initial literacy block in two institutions of this administrative region (four teachers from one school and three from another - working in the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school). There were three focus groups, considering the teaching groups and a group with the coordinators. To perform the treatment/analysis of the data obtained, we chose thematic content analysis (BARDIN, 1997) and Franco (2005). As results, the study pointed out that from the teachers' point of view, it was necessary to assure the presence of the coordinator in a continuous way in the activities and specific demands of the didactic and pedagogical practice. On the other hand, the pedagogical coordinators did not always feel welcomed by the cast of teachers, especially in the formative moments that brought about changes in the literacy methodologies (Escola Caliandra). Despite this design, there was recognition of the role played by this professional before and during the COVID-19 pandemic period (Caliandra and Ipê do Cerrado Schools). What had been an impeditive factor to greater performance with the teachers were, in fact, the demands that distracted the coordinators from the teaching and learning processes. The year 2020 was even more challenging due to the pandemic, because it was necessary to adapt to new digital and technological tools, imposing new arrangements for the work with literacy. One of them, mentioned by the professionals, was the alphabet, whose intention was to approach letters in articulation with words with contextual meanings. Regarding the Portuguese language field, in the initial literacy block, there was no clarity about the progression of the axes, so that both schools mentioned the importance of reading, comprehension, and less frequently, text production. Still on literacy, some pointed to the importance of decoding, referring to literacy, and social use, referring to literacy; likewise, the importance of the phoneme was emphasized at the beginning of literacy, signaling a lack of knowledge of the constellation of phonological

skills. In this specific case, the Caliandra School coordinators recalled the importance of programs such as the National Pact for Literacy at the Right Age, since there was a need for continuous training in these areas. They also revealed, during the pandemic, a setback in the relationships with the teachers, which certainly culminated in the results of the pedagogical work with the literacy field. The professionals' narratives were favorable to the organization in learning cycles, but, on the other hand, they considered the training courses aimed at understanding the operationalization of teaching in this format to be scarce. Finally, the study revealed an articulation regarding the work developed between the pedagogical coordination and the literacy teachers, before and during the pandemic, with some singularities, but also indicated tensions in these relationships that sometimes-had repercussions on the results obtained.

Keywords: education; teaching; literacy and literate; pedagogical coordination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no I e II CONBAlf	120
Quadro 2 -Distribuição dos trabalhos elencados nas reuniões da ANPED	123
Quadro 3- Banco de dados: Google acadêmico.....	127
Quadro 4 - Composição sintética teórico-metodológica de dissertações e teses alcançadas no banco de dados da CAPES	135
Quadro5- Composição funcional – Escola Caliandra.....	144
Quadro6- Composição funcional – Escola Ipê do Cerrado	144
Quadro7 - Denominação dos codinomes das instituições e respectivos participantes	145
Quadro 8 - Perfis profissional e acadêmico das professoras - Escola Caliandra.....	146
Quadro 9 - Perfis profissional e acadêmico das professoras - Escola Ipê do Cerrado	147
Quadro 10 - Perfil profissional e acadêmico das coordenadoras das duas instituições.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado por regiões brasileiras.....	134
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco inicial de alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo básico de alfabetização
CD/FNDE	Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Coordenação de Educação Primária
CEUB	Centro Universitário de Brasília
CF	Constituição Federal
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
COENF	Coordenação de Ensino Fundamental
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CP	Coordenador Pedagógico
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FENASE	Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAPED	Gratificação de Atividade Pedagógica
GARC	Gratificação de Atividade de Regência de Classe
GE	Grupo de Estudo
GREB	Gerência Regional de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto de Educação Ensino Superior de Samambaia

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Território
NUANIN	Núcleo dos Anos Iniciais
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEDUC	Promotora Especializada em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
QMCM	Quanto Mais Cedo Melhor
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIHELE	Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUBEP	Subsecretaria de Educação Pública
UNASP	Centro Universitário Adventista Engenheiro Coelho
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	25
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
OBJETIVO GERAL	29
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
CAPITULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	31
1.1 REVISITANDO AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO.....	31
1.1.1 A teoria da Transposição Didática e a relação com o saber ensinado na escola	31
1.1.2 As construções fabricadas no cotidiano e os saberes da ação praticados no interior da escola	41
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	47
1.2.1 Aspectos históricos do campo da alfabetização no Brasil: do cenário de exclusão a uma política integradora?	50
1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA RETOMADA DAS PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS NO BRASIL.....	56
1.4 BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA AS CONTRIBUIÇÕES LEGAIS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	70
1.5 SITUANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO TEMPO E NO ESPAÇO. 80	
1.5.1 Constituição e desafios da coordenação pedagógica no Distrito Federal 	101
1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO	117
CAPITULO 2 METODOLOGIA	140
2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	140
2.2 DELINEAMENTO DO CAMPO E DOS SUJEITOS COMPREENDIDOS NA PESQUISA	143
2.3 PRODUÇÃO DE DADOS	148

2.4	ANÁLISE DE DADOS	152
CAPITULO 3 ANÁLISE DE DADOS.....		156
3.1	CARACTERÍSTICAS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS E COORDENADORAS ENTREVISTADAS?.....	156
3.2	CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS QUANTO AO ESPAÇO/TEMPO DA COORDENADÇÃO PEDAGÓGICA	167
3.3	ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E COORDENADORAS NO CONCERNENTE À PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO.....	171
3.4	CICLOS DE APRENDIZAGEM: O QUE MUDA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E COORDENADORAS?.....	184
3.5	COORDENADORAS E PROFESSORAS NO TRATO COM OS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	191
3.6	AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E A PROGRESSÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	197
3.7	CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA ATRIBUIÇÃO FORMATIVA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		211
REFERÊNCIAS.....		220
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA		240
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA FOCAL.....		244
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO SEEDF.....		249
ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....		250
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....		251

APRESENTAÇÃO

E o sol brilhou sobre a minha existência, no ano de 1974, mais especificamente no dia 05 do mês de abril, às 4h45 da manhã de quinta-feira, pesei 3, 4 Kg, 49 cm, primogênita de uma família formada pelas joias raras da minha vida: Sr. Paulo Gomes Batista e a Sra. Josefa Alves Batista, além de meus quatro irmãos – Ana Paula, Lucélia, Anderson e Paulo Jorge. No dia do meu nascimento, expressei, estranhamente, minha primeira linguagem por meio do choro e tudo isso modificou a rotina dos pais inserindo um novo capítulo em suas histórias. É verdade, nasci em uma humilde família onde fui presenteada por quatro irmãos mais novos, cada um deles me trazendo um aprendizado diferente que conferiu valor à minha vida, permeada pela heterogeneidade presente em um microcosmo familiar.

Minha mãe, meu primeiro lar, sempre atenciosa, protetora e amorosa, me ensinou lições que levarei para toda vida. Meu pai, sempre nos acompanhou em todos os momentos, fossem felizes ou decepcionantes... Nos deu segurança e seu colo nos momentos difíceis. Narrar o passado não é tarefa das mais fáceis, mas este mergulho trouxe à tona experiências prazerosas e outras nem tanto, porém, em ambas, percebo aprendizagens singulares que me tornaram mais forte e resiliente. Iniciei minha jornada escolar em 1980, um ano difícil, pois minha mãe acabara de dar à luz ao meu terceiro irmão. Conciliar a rotina familiar não foi fácil, na verdade, é uma tessitura artesanal para cada dia, uma tela que parece nunca se findar, é, assim, com suor, lágrimas, sorrisos e encantamentos que instrumentalizamos nossas histórias, mães são incríveis. Mesmo antes de adentrar aqueles muros da escola, já me sentia parte dela, e sonhava com o grande dia em que, oficialmente, estaria matriculada, pois não era tarefa fácil conseguir uma vaga na pré-escola naquela época. Sabíamos dos riscos que corríamos de não sermos contemplados.

Eu ficava encantada com toda aquela dinâmica, apesar de que tudo chegava muito pronto para nós, às vezes, não havia espaço para nossa criatividade almejar voos panorâmicos, conforme nossa intuição infantil desejava. Eu queria muito aprender a ler, mas não era possibilitado na educação infantil dar esse passo, tudo estava pronto e pensado, tínhamos que seguir o protocolo de acordo com o que haviam determinado para nós..., mas ao passo que adentramos esse novo cenário, além do belo, relacionado à aprendizagem que, de mansinho nos surpreendia, convivi com a outra faceta da escola, como espaço de convivência, aceitação e inserção nos grupos sociais. Experimentei na pele o *bullying*, fomentado pela escassez de recursos financeiros refletidos no vestuário, nos materiais escolares, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, tive que, astuciosamente, transformar mazelas em aprendizagens e ser resiliente para não sucumbir aos sofrimentos e infortúnios que adensavam meu ser que, ingenuamente, carregava comigo traços de uma sociedade marcada pela desigualdade social, correndo o risco de ser vencida, derrotada, massacrada por uma realidade que eu sentia, mas não a conhecia integralmente, um inimigo invisível, mas cruel. Conforme havia relatado, na década de 1980, ano em que fui inserida no contexto de escolarização em Planaltina-DF, foi um período marcado pela Ditadura Militar. As escolas “modelavam” as crianças, não tínhamos autonomia na ação do aprender, tolhidos na criatividade, recebíamos o que nos ofereciam sem questionamentos, nem conhecíamos a palavra protagonismo, fomos uma geração que viveu nesse momento peculiar da história brasileira. Recordo-me que poucas pessoas tinham uma formação escolar, o ensino não alcançava a camada social menos favorecida de forma ampla, revelado, claramente, nos dados da pesquisa de Ferreira e Teberosky (1999). Contudo, em meados dos anos de 1980, vivenciamos uma etapa que provocou uma ebulição no cenário brasileiro com o fim da Ditadura Militar, o vislumbrar da democratização conduziu à possibilidade de reduzir o fracasso educacional e a ampliação da abrangência dos sujeitos no contexto escolar para garantir o direito à educação.

Vale ressaltar que, no decorrer dos meus anos iniciais de estudo, não pude perceber, com clareza, as diferenças nesse cenário que se engendra na tentativa de intervir no fracasso escolar experienciado. A escola ainda era centrada na ação pedagógica do professor, e este não levava em consideração os sujeitos que aprendem, que vivem, que influenciam no meio, que se configura como sujeito histórico. Nos anos iniciais, aprendi a ler por meio do grupo de métodos sintéticos, que faziam parte dos que tinham um espaço para o processo de alfabetização, principalmente o silábico. Fui alfabetizada na antiga 1ª série (atual 2º ano num regime de ciclos) por meio da cartilha “Caminho Suave”. Centrada na ação pedagógica da professora, tivemos que nos adequar ao método e realizar a acomodação do conhecimento de maneira convencional, decorando, interiorizando os conteúdos de forma mecanizada. Hoje me dou conta da quantidade de textos “limitados e pouco reflexivos”, conforme especificado por Moraes (2012, p. 34), a que fomos expostos, as cópias desprovidas de significados, a condição de passividade que experimentamos e a construção da escrita destituída de sentidos e, principalmente, a quantidade de colegas que ficaram às margens dos muros da escola.

Acredito que mesmo tendo vivenciado todo esse tempo histórico, silenciada pelo desconhecimento, tais práticas desvinculadas de logicidade promoviam, em meu interior, questionamentos e o repensar dos métodos de ensino, já que o fracasso escolar permeava a

sociedade vigente. Em busca de soluções plausíveis e ampliação da escolarização para todos, emergiu o construtivismo, o interacionismo e o letramento, indagando os dissídios levantados pelos antigos métodos de alfabetização, as cartilhas utilizadas e favorecer com contribuições teórico- metodológicas.

Somente muito tempo depois, fui ouvir falar da teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), enfatizando que era preciso considerar que a criança não traz singularidades consumadas em sua mente, e que a internalização e apropriação da escrita não ocorre de forma instantânea, é necessário conceber a ideia do **sujeito cognoscente**, que percorre uma marcha evolutiva, de acordo com a teoria piagetiana. Contudo, não podemos desprezar as diversas intencionalidades acomodadas nas correntes teórico-metodológicas, analisadas no decorrer do tempo histórico vivenciado, as tendências políticas que apontam as implementações das teorias apresentadas e as necessidades caracterizadas pelo momentos históricos revelados. Outro ponto que gostaria de ressaltar, sempre nutri uma admiração profunda pelas/osmeus/minhas professoras/es, sabia o quanto eram importantes no cenário social, contudo, não tinha clareza quanto às consequências das políticas de formação das nossas mestras/es e os reflexos sobre nosso cotidianona constituição do todo.

Com minhas professoras/es, aprendi tantas coisas que trago comigo ainda hoje, fragmentos do meu eu, como peças de quebra-cabeça, cada uma tem uma importância ímpar. Outro fato marcante, nessa época de escolarização, foi o ensino médio, um período difícil no âmbito pessoal, profissional e social que envolvia, indubitavelmente, escolhas difíceis, cujo referencial não envolvia, no momento, prosseguir com os estudos, mas exigia a formação de uma carreira mais urgente.

Desse modo, tive que optar entre o científico (que focava na formação para enfrentar o vestibular e seguir a formação), o qual demandava um gasto exorbitante com livros e outros materiais; o magistério (que também exigia uma despesa que não condizia com nosso orçamento familiar) ou o ensino técnico chamado **Técnico em Serviços Bancários**, curso que a maioria escolhia, iludidos por conseguirem o tão sonhado emprego. Quando me deparei com essa realidade, não tive dúvidas quanto ao que optar, partir para o ensino técnico. No chão da escola, tínhamos duas realidades díspares, os alunos do científico e os alunos do famoso **TSB**.

Percebíamos as atenções diferenciadas no tratamento e cuidado dos/as professores/as para os estudantes do científico. Eles eram a menina dos olhos deles. Alguns pareciam até ter pena de nós... E nós, no auge de nossa juventude, prosseguíamos sem esperar o que o futuro nos direcionava... Terminei o 2º grau com toda expectativa de conseguir o tão sonhado emprego,

que não veio... Frustrada, não tive muita opção e fui trabalhar na iniciativa privada, sem carteira de trabalho fichada, expoliada de muitos direitos que nem sabia que existiam... Eu me via trabalhando por um mínimo de salário, mínimas condições, mínimas possibilidades, mínimos sonhos. Quando despertamos para as realidades que nos cercam, parece que paralisamos e ficamos sem rumo.

Afinal, assim nos diziam, se estudássemos, conquistaríamos nosso lugar ao sol, não é esse o ditado? Mas a vida não é bem assim, apesar de todo esforço dedicado na escola, eu pouco havia alcançado. Meu pai já havia nos advertido com o coração doído que não conseguiria arcar com os custos de uma faculdade para suas filhas e filhos, mesmo pública, não teríamos condições de bancar a alimentação, transporte, livros e todo material necessário. O desejo de estudar, entrar na faculdade, sempre povoou meus pensamentos. Apesar das adversidades interpostas no meu caminho, acreditava que não poderia desistir. Tomei a decisão que precisava retomar os estudos, ponto que estudar para mim nunca foi pesadelo, mas um imensurável prazer. Devorava livros, amava e continuo amando bibliotecas, mesmo com toda escassez de material que dispunha.

Nesse ínterim, no ano de 1995, me casei, e no ano de 1997 nasceu a minha primeira filha, a Júlia Isabele, quando experimentei um amor sem igual e sem explicação, sinalizando um novo capítulo na minha história. Retomando minha trajetória profissional, no ano de 1996 comecei a ministrar aulas em turmas de 5ª e 6ª séries, em regime pró-labore, no estado de Goiás. À época, por não ser exigida formação superior específica, pude ocupar o cargo lecionando história e inglês. Era algo novo, diferente e eu precisava de ferramentas que em outras ocupações não havia necessitado. Eu queria conhecer melhor a área de atuação, continuei a carreira, quando no ano de 1998 foi oportunizada uma formação para o magistério para professores que atuavam em sala de aula e não tinham formação adequada. Essa formação, nos habilitaria para atuarmos em escolas e ministrar aulas. Foi oferecido pela Secretaria de Educação de Goiânia, entitulado **Projeto Lúmen**. E, após o processo avaliativo, qualificou uma pequena porcentagem de professores/as inseridos/as no programa de formação emergencial docente para exercer o magistério, e eu estava entre os aprovados.

Em seguida, fiz o concurso público para a carreira magistério ocorrida no estado de Goiás, fui aprovada e assumi em 1999. Trabalhei durante um ano na Secretaria de Educação de Goiás. No ano de 1997, fiz o concurso para professora pleiteando uma vaga para atuar no ensino fundamental e fui aprovada. Fui convocada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para assumir o cargo de professora das séries iniciais no ano 2000. No ano 2000 passei no tão sonhado vestibular e pude ampliar meus conhecimentos.Descortinaram-se

outras possibilidades que não pensava, foi um período bonito e difícil. Acordava às 5h da manhã para trabalhar, chegava 17h30, cuidava da minha filha e 18h30 estava no ônibus para Formosa-GO, em direção à faculdade. Chegava meia noite, dormia pouco, acordava muito cansada, mas grata pelas oportunidades.

Nesse período, especificamente no ano 2001, a vida me presenteou com meu segundo filho, o qual veio ao mundo com grandes desafios: lutar pela vida e transformar nosso viver em uma intensa gratidão pela sua vida, por existência, dia a dia, independente da condição que o recebemos. E Deus foi muito generoso conosco, deu a oportunidade de ele superar as enfermidades e hoje é um belo jovem.

Quanto ao exercício da profissão, fiquei três anos e meio trabalhando no estado de Goiás. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, fiquei doze anos em sala de aula, quando me senti impulsionada a fazer uma experiência atuando na coordenação pedagógica. Nessa função, pude sentir as dificuldades advindas de um universo chamado escola, que está em constante movimento. São tantas responsabilidades para serem internalizadas, um cotidiano envolto em uma dinâmica acelerada, sendo necessário estar resiliente aos acontecimentos, buscar conhecimento e entusiasmo na realização de suas incumbências. Fiquei dois anos na coordenação, contudo, questionamentos ficaram, repetidamente, me incomodando, porque eu queria saber mais, buscar meios de compreender aquela incrível função e, exaustivamente, buscava meios para contribuir com os professores, e, ao mesmo tempo, me via tão invisibilizada por aqueles profissionais. A sobrecarga nas funções exercidas, muitas vezes, me faziam sentir insuficiente, o que me incomodava sobremaneira, gerando conflitos internos na minha condição profissional.

No ano de 2015, fui convidada a integrar a equipe gestora. Aceitei o convite, porque, naquele momento, estava sendo desafiada a olhar além da sala de aula e da coordenação, o que agregou conhecimentos profissionais e pessoais inimagináveis. Foram dois anos de um ciclo de aprendizagem. Ajudei a conduzir o processo educativo de, aproximadamente, mil e quinhentas crianças ao lado de cerca de cento e dez profissionais de diversas áreas na instituição. O trabalho exigia, continuamente, a otimização do tempo disponível, aprimoramento na formação e uma atenção diária acrescida do cuidado com as relações interpessoais que envolvem o trabalho, descobrindo habilidades encobertas, gerenciando conflitos, lidando com a precária estrutura de nossa instituição de ensino e realizando formações para os professores.

Após o cumprimento do mandato, fui convidada a integrar a equipe que mediava a área pedagógica na Unidade Regional de Educação Básica - UniEB de Planaltina-DF no ano

de 2017. O acolhimento da nova função veio acompanhado da responsabilidade de buscar mais conhecimentos ao adentrar as instituições de ensino para conversar com os gestores, supervisores, equipes especializadas, coordenadores e professores, realizar formações, encontros e momentos de compartilhamento de experiências. Ajudamos na formação do projeto da SEEDF: **O pulo do gato** que intencionava alavancar o processo de alfabetização de crianças com defasagem escolar.

Para alcançarmos as respostas necessárias, é importante estarmos sempre ressignificando nossas práticas, questionando-as, enxergando singularidades que permeiam a ação de cada profissional, compreendendo realidades, buscando transformações das ações que se interpõem no cotidiano escolar. Durante o trabalho realizado na UniEB, em 2018 integrei o grupo de orientadores de estudo do PNAIC, que agregou a percepção de que era necessário dar novos passos na minha formação profissional. Tive o incentivo admirável de minhas chefes na UniEB: Ana Paula (2018) e Kátia (2019), e das minhas amigas e amigos que trabalhavam comigo nesse setor, que não me deixaram desanimar, mesmo diante da reprovação no processo seletivo para o mestrado acadêmico nessa instituição (UnB), no ano de 2018. Acreditaram comigo no alcance da aprovação que ocorreu no ano de 2019.

Em função das lacunas observadas, elegi o objeto de estudo ancorado na atuação do coordenador pedagógico articulando o trabalho com o professor alfabetizador. A escolha se baseou na questão de me sentir intrigada e desejar descobrir os fios soltos dessa relação, o que pensam e como agem diante da complexidade existente no ambiente escolar, mais especificamente, mediando sua prática com o professor alfabetizador. Compreender as especificidades que permeiam esse processo, pode ajudar na interpretação dos fenômenos existentes na relação entre os profissionais citados e pode ser que insira novos desdobramentos para futuros estudos.

Por hora, dessa história que me acompanha, emerge minha identidade pessoal e profissional. Consigo, assim, projetar o passado que registro, modestamente, nessas páginas, que o tempo há de alcançar selando as minhas limitadas subjetividades. O importante no ser humano não é transparecer supremo, mas buscar espaços para a reflexão, transcender nossos achismos, metabolizando, continuamente, nossas ideias, não no sentido de obter verdades absolutas, apropriadamente preparadas para responder ao coletivo. O importante é o encontro dos solos férteis de ideias, contestações, concordâncias e discordâncias, pois na contradição somos provocados e surgem inquietações que não percebemos no tempo limitado da escrita.

Encerro esse memorial, acreditando que somos tecidos por sonhos e criatividade, se não conseguirmos trazer isso para nossa existência, ficamos apenas como expectadores no

palco da vida, que nos chama todos os dias para protagonizá-la. Acredito que saio muito mais fortalecida pelo aprendizado que me foi ofertado em todos os semestres por professores/as que nos incentivaram a ir além das nuvens tenebrosas que, assustadoramente, tentam esconder o brilho majestoso conferido pela educação pública, de qualidade e equitativa que tanto sonhamos para nossas crianças, jovens, adultos e idosos.

INTRODUÇÃO

Para que a aprendizagem escolar aconteça de maneira exitosa, é preciso que se constitua como um elemento transformador, tendo seu papel esclarecido e compreendido pelos agentes que promovem a apropriação do conhecimento. Contudo, compreendemos que o caminho é permeado por desafios, visto que são várias relações tecidas no âmbito escolar que ganham força quando planejados e articulados, entre seus pares, de forma consciente e com propósitos bem definidos.

Quando nos referimos ao campo da alfabetização, compreendemos que este é multifacetado quanto a sua gênese, e se constitui, certamente, num expressivo desafio para os sistemas de ensino brasileiros. Concordamos que os números não realçam a realidade em sua totalidade, mas indicam problemas a serem superados em nosso país, sobretudo quando nos deparamos com avanços nessa etapa inicial de escolarização, por parte de países vizinhos.

Ao voltarmos o nosso olhar para a realidade brasileira, no que se refere às políticas de formação continuada de professores, sublinhamos o caráter de descontinuidade, visto que não são propostas de estado e, sim, de governo. Entretanto, queremos focar na perspectiva de que os sujeitos são inventivos (CERTEAU, 1998) e, como tais, conferem dinamicidade por meio de criações didáticas que atendem aos seus cotidianos.

Desse modo, compreendemos que o espaço escolar é onde se organiza uma complexa tessitura de relações, que demanda uma articulação do trabalho pedagógico, de forma que assegure, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, foco desse estudo, a apropriação da leitura e da escrita por parte dos sujeitos aprendentes. Nesse cenário, entendemos a pertinência didático-pedagógica da perspectiva de alfabetizar os estudantes respeitando seu processo evolutivo, de forma que possam compreender o que as letras representam ou notam nesse processo relacionado à pauta sonora das palavras (MORAIS, 2012).

Ao nos reportarmos ao chão da escola, chama-nos a atenção o papel exercido pela coordenação pedagógica, na articulação com o trabalho docente, a fim de garantir a alfabetização dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Já adiantamos que esse conceito mudou, de modo que, na contemporaneidade, um sujeito alfabetizado possui autonomia na operação com o sistema de escrita alfabética, bem como na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão, conforme acentua Morais (2012). Já o processo de letramento, é marcado pela apropriação autônoma, por parte do sujeito

aprendente, dos diferentes gêneros textuais ao longo do seu processo de escolarização, ultrapassando-o.

A coordenação pedagógica é um espaço primordial para a concretização das ações, planejamentos, avaliação do processo e retomada dos procedimentos que necessitam ser revisitados. Durante o período que a pesquisadora exerceu o cargo, vários questionamentos que permeavam o campo profissional, ficaram sem as respostas. Ao mesmo tempo em que, despendia enormes esforços para resolução das situações cotidianas, havia uma complexidade para o exercício de questões basilares que acabavam ficando por resolver, que lhe dava uma sensação de incompletude profissional, dificultado ainda mais quando se tratava do bloco inicial de alfabetização, onde as professoras precisavam, sobremaneira, de apoio e suporte.

Enquanto a alfabetização carece de um trabalho sistemático nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de garantir sua consolidação no bloco inicial de alfabetização, o letramento acompanha todo o processo de escolarização. Nesse contexto, cabe chamar para o diálogo o professor e pesquisador Moraes (2012), visto que defende, já na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a prática de ensino com o sistema de escrita alfabética, com os textos, a fim de, num contexto lúdico, oportunizar a interação com esse objeto de conhecimento. Alinhando-nos com o autor (SILVA; OLIVEIRA-MENDES; SANTOS, 2020), compreendemos que esse esforço dos sistemas de ensino favorece, diretamente, a redução do *apartheid* educacional em nosso país.

Em consonância com Domingues (2014), assentimos que o coordenador pedagógico promove a intermediação do coletivo que, no cotidiano escolar, se dispõe a discutir e debater sobre o lugar ocupado por esses sujeitos no espaço social da instituição, a fim de condensar esforços conjuntos para aprimorar o seu fazer e favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Para que o trabalho coletivo de professores e coordenadores pedagógicos possa se desenvolver com fluidez, é significativo favorecer a reflexão contínua no espaço/tempo da coordenação pedagógica, tendo a consciência de que “ambos passem por um processo de elaboração constante de questionamentos em relação à sua prática e aos objetivos que alcança” (PIRES; TACCA, 2015, p. 124).

Diante do exposto, o coordenador pedagógico participa e pode contribuir, diretamente, com todo o encadeamento do trabalho junto aos docentes (inclusive, os alfabetizadores), acompanhando todo o processo de tomada de decisão, bem como articulando a formação continuada na unidade escolar. Sobre esse assunto, a pesquisa foca, também, na compreensão que os docentes têm a respeito do papel a ser exercido pelo coordenador pedagógico que, originalmente, é professor.

A partir desse cenário, consideramos relevante trazer à tona o contexto da pesquisa: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especificamente, a regional de Planaltina-DF, bem como sublinhar as alternativas oficiais de escolha do coordenador pedagógico nas instituições escolares.

Nessa rede de ensino, a eleição do coordenador pedagógico ocorre por meio da escolha coletiva (pelos seus pares), que vem previsto na Portaria de Distribuição de Turmas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITOFEDERAL, 2021) anualmente. Esse processo ocorre todos os anos na Semana Pedagógica,¹ coincidindo com a escolha de turmas dos professores regentes. Nesse ínterim, alguns docentes são indicados ou, mesmo, pode se disponibilizar, espontaneamente, a ocupar o cargo que, após apreciação coletiva, pode ou não ser deferida. Com relação à sua atuação, o/a coordenador/a pedagógico/a, esse pode atuar, consecutivamente, por quantos anos desejar e se disponibilizar ao cargo, mediante a aprovação dos pares.

Interessa-nos compreender, de forma singular, a atuação do coordenador pedagógico junto ao elenco de professores do bloco inicial de alfabetização - BIA (1º, 2º, e 3º anos do ensino fundamental). Esse cotidiano, que é a escola, marcado por relações multifacetadas, vem empreendendo esforços, a fim de construir um projeto articulado, entre os diferentes sujeitos, nessa etapa da escolarização básica? Como tem enfrentado os desafios postos na/para a alfabetização das crianças? Existe uma prática de formação continuada, no bloco inicial de alfabetização, na escola?

Em havendo alternativas articuladas e sistemáticas de formação continuada, tem sido possível apreender implicações dessas iniciativas nas práticas de alfabetização e letramento, de modo a assegurar a consolidação da escrita alfabética nos primeiros anos do BIA, bem como a autonomia na leitura, compreensão e produção textuais? Essas são algumas de nossas indagações a respeito da realização desse estudo.

Almejamos, por meio da realização dessa pesquisa, compreender um pouco das relações desses profissionais no interior da escola, já que, compreendemos que essa articulação coletiva pode culminar em resultados significativos nos perfis de saída das crianças quanto à apropriação da leitura e da escrita.

Ao nos depararmos com os possíveis obstáculos enfrentados pelos docentes no que concerne à alfabetização e ao letramento dos estudantes, observamos que as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014) trazem, em

¹ A Semana Pedagógica é um momento inicial do semestre letivo que reuni todos os profissionais da educação a fim de realizar um diagnóstico da escola, revisar a proposta pedagógica e estabelecer planos de ação.

seu bojo, que o compromisso assumido por todos os educadores para uma prática pedagógica pautada na reflexão é fundamental. Por outro lado, concordamos com Moraes (2012) ao acentuar a urgência de, nos processos formativos, pensar e operacionalizar didáticas de alfabetização na/para a sala de aula. As pesquisas cuja incursão no cotidiano escolar é concreta demonstram, cada vez mais, a necessidade de refletir acerca dos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 2007), objetivando entender os dispositivos didáticos e pedagógicos acionados pelos sujeitos professores e, com isso, avançar nessa empreitada de favorecer as aprendizagens.

Em síntese, compreendemos que o envolvimento de todos os sujeitos (docentes, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e demais profissionais), no concernente aos processos de alfabetização e letramento, demanda implementação de um trabalho articulado entre todos os envolvidos nesse processo. Tudo isso, objetivando construir um ambiente cooperativo vinculado à ação que almeja o desenvolvimento coletivo, planejado e integrado ao coordenador pedagógico, visando à autonomia pedagógica dos profissionais (BRUNO, 2001).

O docente, acentua Chartier (2007), por vezes, vive à docência de forma solitária. Há um processo de estranhamento frente ao próprio espaço de atuação, de modo que tem um sentimento de pertencimento e autonomia na sala de aula conjugado a um entendimento explícito de que essa autonomia é relativa, já que há instâncias outras que interferem em seu saber-fazer. A articulação entre o coordenador pedagógico e o professor se engendra em um caminho para o compartilhamento didático-epistemológico dos possíveis alcances quanto ao êxito escolar.

A seguir, a questão de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos adotados na pesquisa.

Formulação do problema de pesquisa

Tendo por base conhecer como ocorre a mediação entre o coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores, a pesquisa delimitou a seguinte questão norteadora:

- Considerando o coordenador pedagógico como um mediador do trabalho didático na escola, que alternativas vêm sendo tecidas entre esse profissional e o professor alfabetizador no contexto de duas instituições públicas do Distrito Federal entre os anos de 2019 e 2020, sendo este último marcado pela pandemia?

Mediante a questão norteadora que problematiza a pesquisa, delineamos algumas questões secundárias que direcionam as ações necessárias para alcançar a compreensão do nosso objeto de pesquisa:

- Quais as percepções dos profissionais (coordenador e professor) em relação ao trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização, entre os anos de 2019 e 2020?
- Quais iniciativas foram construídas no intuito de criar um ambiente formativo na área de alfabetização e letramento por meio de uma prática articulada entre coordenador pedagógico e professores alfabetizadores?
- Houve discussão e adoção de alternativas articuladas entre coordenadores pedagógicos e professores quanto à progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização?

Objetivo geral

- Analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professor no concernente ao processo de alfabetização no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020.

Objetivos específicos

- Conhecer as percepções dos profissionais (coordenador e professor) acerca do trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização.
- Verificar se há iniciativas de formação nas escolas na perspectiva de alfabetizar letrando por meio de uma prática articulada entre coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores.
- Analisar a presença (ou não) de alternativas articuladas entre coordenador pedagógico e o professor alfabetizador no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização.

No Capítulo teórico, abordamos alguns pressupostos da Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2000) e os possíveis desdobramentos que ocorrem na escola, considerando que há uma cadeia de transformação do saber, culminando com o conhecimento efetivamente ensinado. Nos debruçamos, também, a analisar a teoria da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 1998) que enfoca a inventividade, a apropriação dos saberes mobilizados na ação.

Discutimos, também, alguns aspectos históricos concernentes aos processos de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, situamos, no capítulo teórico, o bloco inicial de alfabetização, bem como outras contribuições legais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Enfocamos os ciclos de aprendizagem, a coordenação pedagógica no tempo e no espaço, ao pontuar o percurso histórico, apreendendo singularidades e as articulações que insurgiram até o aparecimento desse profissional. A partir desse último pilar, explicitamos um desenho da coordenação pedagógica no Distrito Federal.

Finalizamos o primeiro capítulo explicitando o Estado de Conhecimento do nosso objeto de pesquisa a partir de algumas bases de dados, tais como: CONBAlf, ANPED, Google Acadêmico e banco de dados da CAPES, com o intuito não só identificar, mas tecer algumas análises que circundam a temática em tela. No capítulo 2, evidenciamos a metodologia adotada na pesquisa.

Seguimos, portanto, com o capítulo teórico.

CAPITULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 REVISITANDO AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO

Nessa seção, abordamos alguns aspectos da teoria da transposição didática, por entendermos sua relação estreita com os objetos de saber e os processos de mudanças decorrentes de seus lugares de referência. Sendo a escola um palco de apropriação e produção de saberes, e o coordenador, bem como o professor, serem sujeitos centrais nesse processo, consideramos pertinente essa discussão. Do mesmo modo, alcançando singularidades que ocorrem no terreno das práticas, recorreremos a contribuições da teoria da fabricação do cotidiano.

1.1.1 A teoria da Transposição Didática e a relação com o saber ensinado na escola

O conceito de Transposição Didática originou-se a partir da idealização de Michel Verret (1975), um sociólogo francês que defendeu sua tese de doutorado intitulado *Le temps des études*, que foi publicada no ano de 1975.

Verret (1975) promoveu um estudo na perspectiva sociológica com o intuito de abordar o tempo das práticas escolares, assim como os saberes que permeiam as circunstâncias em que acontecem, sendo designados por dois momentos: o primeiro seria o tempo do conhecimento pautado pelo controle do próprio objeto de estudo; o segundo, promovido pelo tempo da didática. Os dois tempos indicados encontravam-se definidos e condicionados pela **transmissão**² didática desse conhecimento. O autor reconhece a didática como “a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (VERRET, 1975, p. 139).

O autor aponta que a didática se expressa, também, numa direção onde se encontra a **prática do saber**, denotada pelo tempo em que o professor se apropria do conhecimento e, em outro momento, a **prática de didatizaçãodos objetos de conhecimento**, intermediada nesse tempo.

Esclarecendo melhor essa proposição, Verret (1975) sugere uma reflexão a respeito desse duplo dimensionamento no ambiente escolar. Para o autor, existe o tempo do conhecimento o qual é organizado em função dos conteúdos que seriam o objeto de estudo e o

² Para o autor, a transmissão didática denota o sentido de conhecimento constituído pela humanidade e acumulado no contexto da sociedade com a atribuição de ser transmitido às gerações futuras.

tempo da didática o qual está intrinsecamente relacionado ao modo como este conhecimento é didatizado/ensinável aos estudantes.

Yves Chevallard, no ano de 1985, publicou o livro *La Transposição Didactique*, produto de notas utilizadas num curso ministrado durante o verão no ano de 1980. O autor se dispôs dos estudos teóricos apontados por Verret (1975) e estabeleceu um conjunto de análises para explicar a teoria concernente a esse fenômeno verificado na didática utilizada para a transmissão do conhecimento adquirido pelo professor aos estudantes.

Aprofundando os pressupostos da Teoria da Transposição Didática e seus desdobramentos na escola, temos um saber referencial produzido pelas academias, centros de produção de conhecimento, ou seja, um **saber científico** que sofre um conjunto de transformações que são designadas de **transposição didática** para se tornar um saber ensinável.

Temos, portanto, a seguinte tríade: o **saber científico** que sofre **transformações** e culmina com o saber a ensinar e, a partir de então, os professores se apropriam desse saber a ensinar presente nos currículos, livros didáticos e produzem/desenvolvem o saber efetivamente ensinado.

Chevallard (2000) esclarece, em sua pesquisa, que

um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma em objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2000, p. 45).

Assim, desenvolvemos uma compreensão ao tomar a proposição de Chevallard, que designou que esse encadeamento ocorre a partir de relações entre instituições. De acordo com o autor, a **instituição produtora do saber**, partindo do entendimento que é de onde se constitui o saber científico se direciona a um processo para a **instituição transpositiva**, onde o saber passa por uma transformação, finalizando naquela responsável pelos processos de ensino, por meio das práticas didáticas que enfocam o saber produzido aos estudantes.

Desse modo, Leite (2004) indica que existem alguns fatores que influenciam, diretamente, e contribuem nessas condições de transposição e expõe que, na prática da transmissão, as imposições de rotinização e de institucionalização estariam, diretamente, relacionadas com a estruturação do tempo escolar, mas, também, com a configuração dos conteúdos trabalhados na escola. Todo esse processo ocorre buscando pensar o tempo de vida estudantil quando analisado pelo viés epistemológico.

A autora ainda realça, em seus estudos, os princípios esboçados por Verret (1975) no que tange às exigências burocráticas relacionadas à perspectiva temporal para a transmissão do saber, que se tornam suscetíveis a assumirem uma nova configuração no âmbito escolar, ao passo que estes saberes teóricos são conduzidos a compor áreas de domínios específicos, reconfigurando e perdendo características intrínsecas à sua originalidade.

Nesse sentido, as respostas depreendidas por esses novos conhecimentos marcam especificidades no campo epistemológico, de modo a diferenciá-los, já que, embora tenham origem no conhecimento científico, assumem outros formatos, fruto do envolvimento de novos sujeitos nessa cadeia. A noosfera, por exemplo, abordada por Chevallard (2000), integra profissionais das Secretarias de Educação, agentes sociais que interferem, diretamente, na formatação desse saber a ensinar presente nas proposições curriculares. Quanto às apropriações decorrentes daqueles que atuam no terreno da escola, ocorreriam novas transformações que, no olhar do autor, comprometeria a epistemologia dos saberes de referência e impactaria, certamente, no produto oriundo do saber efetivamente ensinado. São as **criações didáticas** que agregam escolhas, fazeres singulares da cadeia. Eis um ponto notório de distanciamento epistemológico entre Chevallard (2000) e Verret (1975), visto que esse último enfoca o aspecto criativo na transmissão do conhecimento escolar, originando um novo saber.

A partir desse contexto, GimenoSacristán (1996) indica um ponto significativo a ser considerado, pois, a didática que contribuirá na intermediação. A respeito desse assunto, o autor salienta que

a ideia de que existe um conhecimento escolar característico não é certamente nova. Precisamente, uma das razões a ser do saber-fazer pedagógico tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável por determinados receptores, desde que Comenius pensou a didática como arte de ensinar todas as coisas a todos (GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 42).

A questão norteadora se desencadeia pela diferenciação dos interesses, porquanto a ciência “preocupa-se com os fenômenos, não com os fatos”, de acordo com Chevallard (2013, p.2). Entretanto, Lopes (2000, p. 150) realça que os aspectos referenciados pelo saber escolar demonstram um eixo mais balizado pela necessidade de adequação para que se torne ensinável, onde “o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias do conhecimento e as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas”.

Retomando esse assunto sob um outro olhar, Miglio e Téran (2012, p. 185) sublinham que, para que haja essa compatibilização entre a comunicação do conhecimento nas diferenciadas esferas, existe a necessidade de torná-lo apto e cognoscível aos estudantes. Sendo assim, os mesmos “passam por uma decodificação ou transposição para ser apreendido pelos alunos”.

Segundo Chevallard (2000), esse conhecimento, uma vez científico, passa por transformações que lhe conferem uma **roupagem didática**, ou seja, se ajusta às condições de aprendizagem dos estudantes, de forma que possam compreender o que foi ensinado. Entretanto, defende o autor, o saber de referência, nesse caso, o científico, precisa estar em sintonia na cadeia, daí sua preocupação com as denominadas **criações didáticas**.

O autor sublinha que esse saber, já transformado, é permeado pelas relações divergentes no que tange aos encadeamentos históricos e sociais. Daí provém a ponderarmos sobre a alteração da sua essência, observar os aspectos reconhecidos por meio das análises científicas convalidadas e a preocupação com a conservação do saber histórico desse objeto e sua relação de existência no contexto social. Parece não haver, na ótica do autor, uma dinamicidade própria na passagem da cadeia da transposição didática que, necessariamente, resulta na produção de novos saberes.

Sendo assim, o **saber científico** produzido percorre uma trajetória de transformação que resulta no saber a ensinar e esse, por sua vez, naquilo que, de fato, é efetivado na sala de aula. Nesse caso, “[...] um conjunto de modificações globais e locais visando restabelecer a compatibilidade entre o sistema de ensino e o seu meio, entre a sociedade e a escola” (CHEVALLARD, 2000, p. 27). Alcançamos, então, um terceiro plano na constituição dos **saberes a ensinar** em **saberes ensinados**, quando ocorrem outras transformações técnicas, realizadas pelo professor, que o leva para a sala de aula. É importante assinalar que essa apropriação pelo docente recebe influências de vários fatores, a exemplo da formação inicial e continuada, de outros agentes escolares, dos próprios pares no interior da escola, entre outros.

Retomamos, então, a questão de que o saber a ensinar supõe adaptações no campo didático, partindo da premissa de que “o funcionamento didático do saber é diferente do seu funcionamento científico” (MENEZES, 2006). Tomando essa afirmação, verificamos que os sujeitos estão incluídos nesse “processo histórico do saber a ensinar”, sendo assim, implica na inviabilidade de levar esse conhecimento “tal qual ele foi produzido na comunidade científica” cujas finalidades se diferem no contexto histórico e social, fazendo-se necessária uma ressignificação (MENEZES, 2006, p. 72).

Analisando sob essa ótica, as transformações do saber científico, viabilizadas pela transposição didática, assumem distanciamentos e rupturas diante do complexo processo de conversão para alcançar o posicionamento de um saber ensinado, os quais são configurados em deformações, supressões, acréscimos e criações didáticas, conforme assinala Chevallard (2000). Na ótica de Verret (1975), o que Chevallard denomina de criações didáticas como sinônimo de deformações, para ele, na verdade, é o caráter inventivo, criativo, inevitável presente nos espaços em que os diferentes sujeitos atuam frente a esse saber.

Conforme apresentamos na exposição, encontramos, nessa passagem, elementos geradores de tensões que precisam ser equalizados onde entram em ação os “agentes e agências especializadas no trabalho mais direto de transposição didática, situados em uma dimensão que, conforme realçado, anteriormente, denominou **noosfera**” (LEITE, 2004, p. 59 grifos da autora). Nesse âmbito, percebemos as interferências que são produzidas com o intuito de promover o equilíbrio dessa mediação frente aos saberes eleitos para a composição dos conhecimentos a se tornarem socializados nas escolas. Nesse tempo, novas decisões são tomadas e marcam, portanto, novas tratativas mediadas, inicialmente, pela eleição dos saberes a serem efetivamente ensinados.

Depreendemos daí que a noosfera é um terreno escorregadio, multifacetado, marcado por notórias disputas diante dos discursos concorrentes a se tornarem saberes ensináveis. Isso em função dos cuidados a serem observados para não privilegiar, ideologicamente, os discursos dominantes, se nessa hegemonia sobressalente dos seus interesses, mas buscando assumir uma postura contrária, de forma que forneça os mecanismos necessários para a resolução dos conflitos polarizadores, a fim de buscar referenciais que estejam disponíveis para todos, com o intuito de tornar os saberes acessíveis e, assim, conduzir políticas públicas educacionais que estejam disponíveis para toda sociedade. Coloca-se em cena não somente a acessibilidade, mas quem vai prevalecer nessa disputa que ultrapassa o caráter epistemológico, mas se situa, necessariamente, no campo ideológico-político.

De acordo com o posicionamento de Chevallard (2000, p. 34),

[...] o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá nos fatos a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado [entre os ideais e possibilidades dos saberes científicos] [...] Ali [noosfera] se produz todo conflito entre sistema e entorno e ali encontra seu lugar privilegiado de expressão. Neste sentido [do conflito de interesses], a noosfera desempenha um papel de obstáculo.

O percurso dos saberes científicos até chegar às agências reguladoras constituídas na noosfera que, por sua vez, remete àqueles incumbidos por estabelecer o que é de interesse

para a sociedade que seja ensinado, perpassa por transformação externa, promovida por professores universitários, técnicos do governo responsáveis por políticas educacionais, especialistas em didática e outros, a fim de compor uma normatização que compete a todos os Estados constituí-la enquanto referencial norteador para os programas de ensino. No caso brasileiro, em se tratando das políticas educacionais, esse processo é uma constante, visto que há, essencialmente, políticas de governo e não de estado. Há, portanto, contínuos rearranjos nesses grupos que compõem a noosfera, conferindo novas significações que marcam mudanças nos saberes a ensinar. Nesse contexto, Leite (2004, p. 61) exprime que “a noosfera atua, então, na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, restabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor”.

Nessa reconfiguração dos saberes, Chevallard (2000) demonstra suas considerações referentes a esse conhecimento expondo que, por meio de todo esse processo ocorrido na noosfera, intercorre o que o autor reconhece como uma deformidade do saber sábio em relação ao saber que alcança a sala de aula, diferenciado de sua origem, sendo que de acordo com sua percepção

o saber que produz a transposição didática será, portanto, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se, enquanto saber ensinado, como algo que não é de nenhum tempo nem de nenhum lugar, e legitimando-se mediante o recurso da autoridade de produtor, qualquer que seja (CHEVALLARD, 2000, p. 18).

Chevallard (2000) explicita que, para que esse conhecimento se torne um saber ensinável, vai passar por um processo de **descontemporalização** e uma recontextualização. O autor atribuiu esse posicionamento diante da concepção de transformação que passa por alguns processos relacionados à temporalidade em que tal saber a ser ensinado foi produzido historicamente, desvinculado de sua origem e se transformando em um saber ensinável.

Para tratarmos desse assunto, dentre as fases para que ocorra a transposição didática, vamos destacar o fenômeno da **naturalização**, dentre os quais salientamos a despersonalização, dessincretização e descontextualização. Nesse caso, a ação atrelada à transposição didática está relacionada à ideia de que o “saber ensinado supõe um processo de naturalização, que se confere na evidência incontestável sobre as coisas naturais” (CHEVALLARD, 2000, p. 18). O autor aplica essa proposição salientando a jurisdição assumida pela escola na atribuição do manejo desse saber, conferindo autoridade e competência para ensiná-lo. Questionamos, entretanto, essa dimensão de **naturalização**, considerando que o conhecimento historicamente construído é dotado de significações

culturais, sociais, epistemológicas que conferem uma dinamicidade que ultrapassa, em nosso entendimento, essa perspectiva natural sublinhada pelo autor. No caso das ciências sociais, do campo educacional, esse movimento construtivo é notório.

Entretanto, continua Chevallard (2000), para alcançar essa configuração, o saber a ensinar se condiciona a um fenômeno designado **descontextualização**, no qual esse conhecimento, quando associado a elementos discursivos, tenta reestruturar novos conceitos que possam ser aplicáveis na sala de aula. Mais uma vez, acentuamos que esse processo, marcado pela descontextualização, parece gerar um conhecimento que se distancia do que o autor preconiza como natural, sobretudo quando consideramos singularidades do nosso campo investigativo: o fenômeno educativo. Dando continuidade, a descontextualização se caracteriza em função dos sentidos em que se aplica, nas abordagens e impasses da sua transcendência original, dos sentidos referenciais desse saber, se recontextualizando em um saber ensinável.

A respeito da **despersonalização** do saber, Chevallard (2000) considera que todo ele se vincula a um produtor e que esse saber, em sua gênese, ou seja, “*in statunascendi*”, está intrinsecamente conectado. É preciso desvinculá-lo da pessoa ou mesmo de uma corporação ao qual esteja vinculado para que se torne um saber acessível a todos. Cremos que, nesse processo de acesso, há novas significações atribuídas, alterando, certamente, o formato de origem. Nesse aspecto, a despersonalização seria a desvinculação desse saber a ser ensinado, não podendo pertencer somente a um determinado público, classe social, sendo, nesse contexto, condição essencial para que possa ser produzido, de modo a alcançar, socialmente, os sujeitos por meio de sua publicidade.

No entanto, Chevallard (2000, p. 25) afirma que “o processo de despersonalização não se realiza nunca tão completamente como durante o momento do ensino”. Quando esse saber assume, indubitavelmente, a “produção social do conhecimento”, admite um caráter diferenciado por meio da abordagem didática nomeada de “reprodução e de representação do saber” (CHEVALLARD, 2000, p. 25). Não se submete, portanto, às imposições produtivas que os saberes científicos são subordinados. Concordamos com o autor e, nesse caso, não entendemos que seja uma perda para o processo didático, ao contrário, confere riqueza, na medida em que conjuga um saber de referência, mas assume teias de significações específicas, conforme o grupo que integra as mediações didáticas de um determinado contexto. No caso dessa pesquisa, interessa-nos apreender essa construção sendo tecida por dois agentes escolares: o professor alfabetizador e o coordenador pedagógico.

Para que o ensino seja viabilizado, é importante que ocorra a “exigência da explicação discursiva, ou seja, a transformação desse saber científico, de forma que possa ser **textualizado**” (CHEVALLARD, 2000, p. 70, grifos do autor). O mesmo é transformado num saber delimitado por um campo parcial de aquisição de conhecimentos, reservado ao ensino, fenômeno que chamamos de **dessincretização**. Em síntese, para que os saberes sejam adequados ao ensino, é preciso adaptar as condições de apresentação, desvinculando propósitos individuais e tornando-os acessíveis a um público heterogêneo.

Chevallard (2000, p. 73) aponta que o conhecimento pode ser programado, ou seja, o ensino pode ser organizado de forma prescritiva, normatizando o conhecimento regulamentado que se caracteriza como a transposição didática externa, por meio da criação das diretrizes, especificando o que deve ser ensinado que, por sua vez, objetiva “o controle social das aprendizagens”. Entretanto, como vimos assinalando, há um entrecruzamento entre o saber de referência e as singularidades que o mesmo assume, conforme o contexto mediado por sujeitos produtivos, inventivos.

Essa premissa é asseverada por Míglio e Téran (2012, p. 193) quando reiteram que

é por meio da transposição didática que a proposta curricular se concretiza, pois os objetos de conhecimento (saber científico), ao se inserirem no contexto escolar, se transformam em objetos de ensino, ou seja, em conteúdo curricular, em saberes ensináveis.

Fazer a transposição didática envolve, então, a transformação/adaptação do saber científico ao saber a ensinar e esse, por sua vez, aquele que será efetivamente ensinado, resguardadas as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo didático-pedagógico. Acrescentemos, ainda, o saber efetivamente apreendido, já que cada sujeito aprendente guarda especificidades nos processos de apropriação do conhecimento. A partir disso, realçamos, mais uma vez, que a discussão dos saberes proposta por Chevallard (2000) compreende as interrelações entre o sistema de ensino, atrelados a um filtro representado pela noosfera, que contribui, diretamente, delineando os princípios, abordagens e preceitos delimitados a esse ensino, cooptando com as concepções advindas do ambiente social do sujeito.

Isto posto, mediante as relações perceptíveis no processo da transposição didática, sobretudo atentando-nos às contribuições docentes, Chervel (1990) confronta o enunciado por Chevallard (2000) no tocante à inoperância do professor no processo de ensino, haja vista que existe, nesse sentido, singularidades inerentes ao ensino que o qualifica enquanto aquele que desenvolve o ensino na sala de aula, portanto, age, diretamente, sobre o saber a ensinar, produzindo, conforme já realçado, novas significações que vão culminar com o saber

efetivamente ensinado. Diante desse fato, podemos observar que os saberes compreendidos pela escola não estão fadados a se transformarem em experiências solitárias de ampla divulgação e os professores, por sua vez, irrelevantes transmissores.

Coadunamos com a perspectiva esboçada por Chervel (1990), quando clarifica que o professor, em toda a complexidade observada no processo de ensino, confere uma ação que conjuga perspectivas aparentemente antagônicas e não se reconhece apenas como mero receptáculo transmissor dos saberes elaborados e eleitos para se tornarem difusos na escola. Diante desse fato, depreendemos que Chevillard (2000) concentra seu trabalho em propósitos didáticos, imprimindo-os na noosfera em uma abordagem específica como campo científico, sendo o didata o sujeito dotado da competência para efetivar o saber ensinável.

Enfatizamos, contudo, que o didático não pertence à categoria de um docente tampouco de um sujeito catedrático, mas um “profissional que estuda as ações praticadas na noosfera”, ao qual é designado um caráter autônomo, porém contestável em virtude da “complexidade que envolve os saberes e sua produção e apropriação”(VALENTE, 2003, p. 10).Entretanto, encontramos, no espaço escolar, uma estrutura dialógica no seu cotidiano que extrapola um direcionamento unilateral de prescrições ratificadas nos programas de ensino. Consideramos, portanto, que é possível observar que na escola existe um processo de criatividade que é inerente à atividade pedagógica e didática praticada pelos professores (CHERVEL, 1990). Nesse cenário, esses profissionais, diante das particularidades em que o sistema escolar está envolvido, tornam-se protagonistas no desenvolvimento didático e pedagógico nesse complexo campo no qual são tecidas as relações de ensino e de aprendizagem.

O autor indica que a escola é um ambiente de criação que fomenta, modela e modifica a sociedade por meio da cultura escolar produzida, indo, portanto, muito além da reprodução intermitente dos valores oriundos de um coletivo e das disciplinas fabricadas em função do atendimento a uma demanda social especificada. Diante desse contexto, o professor assume um protagonismo didático, sendo fundamental sua intermediação em função do conhecimento dos procedimentos pedagógicos, da necessidade de adaptar e modificar os conteúdos de ensino, apropriando-os ao público, o qual é conhecedor da realidade e especificidades engendradas na heterogeneidade que precisa atender.

Chervel (1990) acrescenta que podemos dizer que os conteúdos escolares não são um fim em si mesmo, portanto, as disciplinas escolares cumprem uma finalidade para a qual foram elaboradas de acordo com o que é prioritário para a sociedade em questão. Há, nesse caso, uma incoerência ao considerá-las como vulgaridades ou adaptações despropositadas,

visto que são criações constituídas no espaço escolar com propósitos específicos. Nesse ínterim, cabe ao professor resolver os conflitos interpostos pelas prescrições instituídas na estrutura e organização do ensino em sala de aula, afinal, “não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 190)

Entendemos que as práticas pedagógicas estão imbricadas nas subjetividades docentes, e que as práticas de ensino escolares estão justapostas a essas especificidades educativas. Portanto, limitá-las a um ensino prescritivo reduz os objetivos a serem alcançados, além de não ser condizente com o exercício criativo desempenhado pelos agentes escolares, incluindo aquele profissional.

Sem dúvida, a ação pedagógica demanda uma operacionalização de profunda consciência. Chervel (1990, p. 192) aponta que

o ato pedagógico é de natureza muito mais complexa do que a simples menção. Ele exige muito mais atividade, põe em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribuições a simulacros, reparte as dificuldades e, procedendo como puro espírito cartesiano, produz, em seguida, enumerações completas.

Acreditamos, pois, que nos subterfúgios encontrados pelo professor na sala de aula, ele se depara com um espaço de manobra, imprimindo sua expertise, criando uma forma desmistificada de apresentar os conteúdos, formulando contextualizações para tornar o conhecimento acessível ao estudante. Desse modo, o autor propõe uma assimilação com maior profundidade, já que há um complexo encadeamento relacionado ao conceito de cultura escolar. Isso ocorre, porque a escola é um ambiente transformador, porquanto, empreende esforços imbricados que constituem o trabalho pedagógico que pode ser manobrado de forma dinâmica e criativa.

Chervel (1990) direcionou esforços, a fim de que fossem evidenciadas as relações desenvolvidas entre a ciência e as conexões proporcionadas ao saber escolar, realizando uma análise desses saberes referenciais escolares designados por meio das disciplinas. As disciplinas, por sua vez, se desdobram em ensinamentos escolares, ou seja, os conteúdos selecionados em função das finalidades prescritas. E a partir desse elemento disciplinar, intercorre a transformação **no ato pedagógico** que, por sua vez, utiliza-se da cultura escolar para condicionar significados ao que é ensinado, de forma que possa transformar esse ensino em algo que possa ser apropriado.

Recorrendo a um refinamento da complexidade imbuída na ação pedagógica na escola, Chervel (1990, p. 193) demonstra que “a história das disciplinas escolares expõe à plena luz a

liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia”. Envoltos na cultura escolar, temos as práticas que se materializam por meio das escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), burlando o modelo prescritivo ao qual é atrelado e agregando, com isso, componentes provenientes de um processo criativo.

Essa abordagem historiográfica demonstrou que o conhecimento sofre causas e efeitos no decorrer do processo de transformação dos saberes (CHEVALLARD, 2000), que encontra, na escola, uma oportunidade de vincular-se a circunstâncias históricas de um corpo social que é orientado a criar prescrições que sejam imbuídas de finalidades (CHERVEL, 1990). Certamente, é importante destacar o caráter criativo que a escola fabrica ao discutir a problemática desenvolvida nesse terreno escorregadio que engloba a concepção da produção das disciplinas, o qual aponta o questionamento de sua gênese, sua funcionalidade no campo das expectativas dos agentes que integram um poder decisório e na esfera de seu funcionamento que manifesta a viabilidade do seu resultado.

Constatamos, portanto, que Chervel (1990, p. 192) discorre a respeito de um ponto de fundamental importância para explicar, efetivamente, a importância das ações dos professores e estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na relação entre esses sujeitos com as disciplinas escolares, tendo em vista as demandas específicas desse público “na sua realidade cotidiana”, a qual se modifica e se adequa, num processo contínuo e construtivo no interior da escola.

É nesse terreno que as apropriações ganham visibilidade no contexto escolar, e é sobre esse tema que nos debruçaremos a seguir.

1.1.2 As construções fabricadas no cotidiano e os saberes da ação praticados no interior da escola

Analisar as práticas cotidianas sob a perspectiva intelectual de um olhar que busca a alteridade do outro, é uma marca característica que se configura na produção de Certeau (1998). De fato, o autor reconhece que a história não está inteiramente conectada ao objeto pelo qual se evidencia a intenção de analisar. Esta história está imbricada em um discurso produzido sobre este objeto que se apropria de uma veracidade incontestável.

No entanto, Michel de Certeau (1998) questiona essa verdade, que considera um simulacro, em função do lugar de fala onde são produzidos os discursos, visto que existem sujeitos e instituições que se difundem a partir de referenciais questionáveis.

Entendendo a complexidade da formatação dos saberes, fomos ao encontro de Certeau (1998), quando recorremos aos estudos sobre o cotidiano, ilustrando os entrecruzamentos dos

discursos na tentativa de apreender informações que os perpassam a partir da unicidade explicativa. Em se tratando do cotidiano escolar, percebemos a evidência da criatividade nos fazeres, dissociados, portanto, da lógica arbitrária e legitimada, firmadas em prescrições oriundas dos órgãos normatizadores.

Nessa atmosfera de realocar os saberes, os professores dispõem de mecanismos de inventividade e criatividade que são próprios de sua **arte do fazer**, experimentando novas formas de concretizar sua prática, a partir, entre outros aspectos, das diretrizes que adentram o espaço escolar. Entendemos, portanto, a partir desse contexto, que há um rompimento nessa fronteira, pois os profissionais, em específico nos remetemos aos docentes, não são receptores passivos, mas trabalham tacitamente com as informações, por meio das **astúcias sutis** operadas com o intuito de acionar táticas de sobrevivência no espaço em que, ao mesmo tempo que sente relativa autonomia, se impõe para esses profissionais, atuando como uma ameaça. É importante, com isso, manter contínua vigilância frente a um lugar que não é inteiramente do professor.

Indubitavelmente, essa grade de análises pertinentes à prática pedagógica, se direciona a um campo de estudos relativamente discursivo das práticas ordinárias do cotidiano, onde o sujeito foge da ordem estabelecida, dando um significado à ação docente e funcionalizando o aprendizado. Certeau (1998, p. 64) sinalizou o território dos saberes indicando que existe “o caminho técnico a percorrer, consiste em primeira aproximação, em reconduzir práticas e as línguas científicas para o seu país de origem, a *everydaylife*, a vida cotidiana”. Entendemos, a partir dessa colocação, que o cotidiano é o célebre lugar onde podemos discutir e perceber as normas que estão vigentes, e a forma como são apropriadas, transformadas e (re) fabricadas no interior das escolas.

Observamos, portanto, nessa concepção, a valorização das práticas do cotidiano, a fim de “escapar da circunscrição de um lugar próprio e dos limites que, por meio desta, são impostos ao pensamento e à ação” (FERRAÇO, SOARES; ALVES, 2018, p. 34), escapando, dessa forma, de conformismo e submissão, das jaulas prescritivas, valorizando as aprendizagens fabricadas e produzidas, bem como operacionalizando os saberes. Apoiados nessa questão, inferimos que se torna possível infiltrar, dentro de instituições tradicionalistas, um desempenho direcionada à rebeldia, instaurado em um movimento de renovação, onde o conservadorismo é colocado em dúvida, e os sujeitos percebem que, de fato, podem usar da liberdade para criar, no caso da escola, algo diferenciado, burlando o sistema imposto.

Certeau (1998) também chama a atenção com relação ao estudo das práticas culturais forjadas em modelos. Dentre eles, citamos o modelo polemológico. Desse modo, observamos

a existência de núcleos constituídos pelo que o autor chama de **estratégias** e **táticas**. A respeito das primeiras, Certeau(1998, p. 100) realça constituir um lugar próprio que, por sua vez, estão operantes num espaço físico, institucional, teórico, fundamentado, epistemologicamente, em “um espaço específico do saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio”. Para o autor (CERTEAU, 1998, p. 100), a ação prática no cotidiano sugere um espaço de manobra que permite que numa situação desfavorável, o mais fraco subverta e triunfe sobre o mais forte nessa modalidade que trabalha na perspectiva do “campo de visão do inimigo”. Certeau (1998) encontra no terreno do cotidiano oportunidades e espaços para contestações e resistências que compõem a tessitura do tempo histórico.

Nesse segmento, frisamos que, de acordo com Ferrazzo, Soares e Alves (2018), há um entendimento da existência de uma inquietação apreendida e compactuada pelos autores com Certeau (2006), quando retratam sobre o solo onde esses saberes são originados. Sobre esse assunto, realça que esse processo

[...] diz respeito à necessidade de considerarmos a localização onde se engendra a produção, ou seja, de especificarmos a particularidade do lugar (social e científico) de onde falamos, tendo em mente que tal localização configura temas, interesses e pontos de vista. Trata-se de sublinhar as singularidades de cada análise e de questionar sistematizações globalizantes (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018 p. 42).

Nessa análise, concebemos que existe a necessidade de articulação nesse campo, surgindo, de forma escamoteada, os sujeitos ordinários que se movem nesse domínio em que não são reconhecidos, tendo como aliado o tempo. Nesse percurso, Duran (2009, p. 38) evidencia que Certeau provoca uma forma de inversão interpretativa das “práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer”. A conjectura de sua narrativa nos remete a reconhecer que os sujeitos estão alerta, esperam o vacilo ou a ausência do olhar **paranótico** para provocar um levante, ou seja, esse sujeito elabora e aplica um golpe.

Quando nos dirigimos à escola, constatamos que esse é o lugar da estratégia, espaço próprio que abriga os agenciamentos reguladores para seu funcionamento, partindo dos elementos que enquadram e realizam as manobras, mas, também, é espaço de fabricação de táticas, em que os diferentes sujeitos **fabricam** novos saberes por meio das escolhas, da forma como promovem o tratamento do tema da aula, agindo de forma astuciosa, inventiva. Tal como situamos, nas reflexões relativas à teoria da transposição didática, o saber efetivamente ensinado, agora chamamos a atenção para a produção de um novo saber ancorado nas singularidades do cotidiano escolar. A maneira com a qual conduz e transforma o conteúdo,

os recortes, a direção da abordagem prática, tudo isso integra as maneiras astuciosas de resistir às relações de poder dentro de um campo estratégico.

Quando referimos às táticas, percebemos que as mesmas também se remetem aos estudantes, na sala de aula, na lida diária do cotidiano escolar, no convívio com o professor, os conteúdos, os colegas, as avaliações. Precisamos considerar a maneira como respondem a toda essa teia de relações. Podemos supor que o professor oriente, de uma forma específica, a resolução de determinada situação, contudo, a lógica impregnada no direcionamento dado por esse profissional, não corresponde, necessariamente, à lógica considerada pelo estudante. Dessa forma, esse último rearticula os elementos, não se conformando com o que lhe foi proposto e fabrica, também, táticas desviacionistas, no sentido de conferir autoria ao seu processo de aprendizagem. Nem sempre esse processo é descoberto, assume visibilidade na relação tecida entre o docente, o sujeito aprendente e o objeto de conhecimento. São maneiras criativas, inventivas de articular um determinado saber. Sendo assim, os estudantes também agem de formas astuciosas para defrontar com as relações de poder.

Na realidade, as relações tecidas na escola não são permeadas pela passividade e conformação, mas se constituem em formas distintas de lidar com determinadas **estratégias** que provocam a articulação de astúcias, que corroboram com a construção prática de subversão de mecanismos arbitrários que são identificados como táticas de sobrevivência. Temos, portanto, como interessante contribuição de Certeau, que o professor e os alunos não se enquadram como aqueles que acatam as ordens num estado conformista e letárgico, indiferente à realidade em que está inserido, mas são sujeitos que compartilham de um cotidiano permeado pela heterogeneidade, por uma organização e disposição espacial e social, por grupos que trazem diferentes experiências, um microssistema de onde sobressaem múltiplas relações que necessitam serem valorizadas e reconhecidas nesse âmbito socioeducativo.

Tendo em vista que a prática pedagógica pode ser dialógica, encontramos, nesse constructo pragmático do cotidiano, o reconhecimento de que “a retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema” (CERTEAU, 1998, p. 85) que, circunstancialmente, produzem **táticas desviacionistas**, subvertendo imposições prescritivas. Esses mecanismos de resistência nos permitem analisar que esses jogos de forças se estabelecem diante de circunstâncias de poder que compõem a sociedade. Certeau (1998, p. 101) sintetiza que “a tática é a arte do fraco”, demonstrando que, nesse contexto, concorrem forças controversas que disputam espaços e pleiteiam interesses diferentes. Portanto, para dar conta das estratégias, esse espaço concebido por Certeau,

depositário de um saber específico, a arte de **dar um golpe**, é apreendida pelos sujeitos, surpreendendo uma ordem estabelecida e privilegiada num determinado sistema.

Problematizando essa questão do cientificismo desprovido de um olhar para o outro, temos a expansão de uma divisão que legitima um distanciamento estratégico do todo social nessa vasta rede de relações estabelecidas na sociedade. Sendo assim, Ferração, Soares e Alves (2018, p. 38) especificam que “a ciência, como instituição, também é uma produção sociocultural, ainda que regida por técnicas específicas e lógicas operacionais próprias sob a égide de poderes econômicos e autoridades simbólicas”.

Diante desse fato, acordamos com os autores quando explicitam que, nesse ínterim, os processos designados à pesquisa não estão desprendidos das **relações de poder** e de **trabalho**. Não estão insufladas, ou seja, isoladas numa perspectiva de neutralidade, pois “existem mil maneiras, autorizadas e não autorizadas, mas sempre disputadas, de fazer ciência” (FERRAÇÃO; SOARES; ALVES, 2018, p. 38). A partir dessa premissa, quando nos remetemos à sala de aula, parafraseando Duran (2009), expomos sobre a necessidade de ouvir o que os/as professores/as entendem sobre suas práticas e criações, pois entendemos que provocar estudos direcionados à compreensão das práticas pedagógicas, na tessitura escolar e nos espaços políticos, são importantes ações que contribuem para o aprimoramento da ação educativa. A valorização do lugar de fala do professor possibilita que “compreendamos a riqueza de saberes e fazeres que habitam essa escola” (OLIVEIRA; SGARBI, 2007, p. 21). Assim, é possível reconhecer o potencial transformador do professor diante das normatizações e a oportunidade de colocar em evidência as possibilidades de realização de um trabalho focado a partir do reconhecimento do outro.

Sendo o cotidiano um espaço que contempla práticas criativas, Pais (2007) coloca em evidência que o agente qualificador desse processo é depositário da **reflexividade transformadora**, especificamente não se conformando com uma realidade opressora e inquestionável, mas agindo, muitas vezes, na contramão alienante da **reflexividade impositiva** que, forçosamente, imputa uma estabilização normativa e autoritária firmada no passado. Consideramos, portanto, que é preciso levar em consideração as apropriações dos indivíduos, pois o efeito dessas permite que o conhecimento seja acessível por meio dos **saberes fazeres** oriundos das práticas dos professores. A respeito desse processo, Ferração, Soares e Alves (2018), realçam que é necessário ampliar o campo visual desse processo visto que

ao problematizar os cotidianos escolares e as múltiplas redes educativas, precisamos, ainda, assumir que os vínculos escolares são, o tempo todo, criados em redes,

cotidianamente, **dentrofora** das escolas, com as práticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos. Ainda que as diretrizes curriculares e as teorias que procuram nos ensinar como se deve proceder com os currículos e os conhecimentos legitimados pelas disciplinas científicas, que são consideradas conteúdos, tenham sido produzidas em outros **espaçotempos**, também cotidianos (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 99, grifos nossos).

Tendo em vista que a escola é uma instituição representativa de um conjunto atitudinal expresso nos valores e comportamentos, ela reflete uma determinada ótica cultural estabelecida, externalizando concepções cuja intenção está explícita nos currículos. Temos, portanto, composições curriculares que não foram concebidas dentro de uma ótica baseada na imparcialidade, sendo importante enquanto objeto de reflexão para todos que estão envolvidos com a escola em função de que “o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 30).

Desse modo, as estratégias fomentadas nessa tessitura, geram a fabricação de táticas de sobrevivência que, no caso dos professores, por meio dos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 2007), objetivam atender à realidade escolar, ao cotidiano da sala de aula. Um fato notável é que o professor reconhece a impossibilidade de comunicação absoluta dos saberes que necessitam ser apreendidos pelos estudantes e acabam por ressignificá-los de forma criativa nos cotidianos escolares, fazendo a **bricolagem** (termo este designado por Certeau). Nesse processo, a habilidade de atuação do professor aponta para uma relação pedagógica tecida numa rede de abordagens multifacetadas e heterogêneas, constituindo certa distância do modelo curricular vigente.

Coadunamos com a perspectiva de Certeau (1998) e Chartier (2007), compreendendo que os professores se sustentam numa rede de aprendizado coletiva, balizada pela troca de experiência incrementada nos coletivos informais e, ainda segundo a autora (CHARTIER, 2007, p. 186), esses espaços “são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais e são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas”. Portanto, o espaço escolar se constitui como esfera formativa permanente, sendo, dessa forma,

uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da **identidade docente** como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências (IMBERNÓN, 2010, p. 79, grifos do autor).

Consideramos, nesse campo educativo, as maneiras de fazer operacionalizadas na escola e que são produzidas intencionalmente diante de prescrições oficiais verticalizadas e estrategicamente organizadas. Assinalamos, portanto, que são criadas táticas que possibilitam a articulação do **saberfazer** por meio da elaboração de procedimentos dos **praticantespensantes**, viabilizando uma nova tônica aos conhecimentos, ressignificando as normatizações e os transformando em **conhecimentossignificações** (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Com base nessas questões, presumimos que o esforço do professor na transformação se estabelece em torno da rejeição diante das imposições quando exposto a uma realidade que não coaduna com a normativa vigente, quando suas “práticas que representam a defesa da vida, estão inscritas como intervenções de conflito permanente em uma relação de força” (FERREIRA, 2007, p. 66).

Compreendemos que essa **margem de manobra** se configura como uma oportunidade de insubordinação, promovendo a **fabricação** de uma prática sublevada do fazer cotidiano. Evidenciamos que esse entendimento da teoria da fabricação do cotidiano nos aproxima do trabalho pedagógico realizado no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal, visto que os professores ampliam esse entendimento quando ajustam a teoria abstraída nas normatizações e ressignificam esse conhecimento. Como a pesquisa objetiva apreender a articulação entre o trabalho do professor alfabetizador e o coordenador pedagógico, cremos, necessariamente, que essa tessitura passa pela produção de saberes, pelas escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), diante das prescrições. Estaria o coordenador pedagógico concatenado com esse trabalho desenvolvido na sala de aula? Podemos pensar, de fato, num trabalho articulado entre esses sujeitos, objetivando atender ao cotidiano da escola, da sala de aula? Eis algumas questões que norteiam essa reflexão.

Por se situar no campo da alfabetização, na próxima seção abordaremos esse debate.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de constituição da alfabetização requer reflexões constantes e necessárias para que possamos dimensionar o fazer pedagógico relacionado às práticas de apropriações da leitura e da escrita. Nesse contexto, situamos a escola pública, visto que se trata de uma instituição que busca, incessantemente, a construção do saber que, inquestionavelmente, perpassa os campos da alfabetização e do letramento dos estudantes. Esse processo alcança a tríade professor-estudante-objeto de conhecimento e suas complexas relações. Aquelas áreas marcam o processo de escolarização do sujeito: a alfabetização, por meio da construção da

base alfabética de escrita (MORAIS, 2012), inserindo, formalmente, o sujeito cognoscente na cultura escrita em articulação com o letramento que alcança uma interatividade, direta, com a linguagem dos tipos e gêneros textuais (MORAIS, 2012; SOARES, 2020).

Estar alfabetizado é um marco na vida do estudante e a escola assume papel importante, decisivo, nessa conquista. Embora a interação com a linguagem preceda essa instituição, é nela que a alfabetização se consolida. Assumir a condição de alfabetizado, no contexto atual, implica, além de se apropriar do sistema de escrita alfabética, ler, compreender e produzir textos de curta extensão, conforme atesta Morais (2012). É possível, nesse processo, apreendermos o grau de satisfação do docente que atua nessa mediação, bem como as implicações que esse lugar confere no âmbito social, visto que há um reconhecimento do novo espaço apropriado/ocupado pelo sujeito.

É importante sublinhar nosso alinhamento com o que propunha Morais (2012), ao apontar que não há um relógio biológico realçando o momento preciso de iniciar a alfabetização. Por isso mesmo, defende o autor, é possível, considerando a inserção do sujeito na cultura escrita e suas curiosidades advindas desse contexto, trabalhar, de maneira lúdica, com o ensino da leitura e da escrita na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Esse processo, assevera o autor, certamente contribui para a diminuição do *apartheid* educacional.

O letramento, ao contrário do processo de alfabetização, é longitudinal, de modo a acompanhar a vida do sujeito. Em vários momentos da história, temos visto a presença de novos gêneros textuais, demandando encaminhamentos e reflexões acerca da apropriação progressiva dessa unidade linguística pelos educandos. Esse processo tem repercutido nas contínuas mudanças presentes, por exemplo, nos materiais didáticos.

Conforme sublinhamos, entendemos que as crianças, ainda muito pequenas, experimentam momentos variados de interação com a cultura escrita e estão expostas, constantemente, a diversas situações que envolvem esse objeto de conhecimento. Soares (2018, p. 342) expõe que “a escrita é um objeto cultural, com funções sociais que a criança vivencia desde muito cedo, experiências com a língua escrita” na família, no bairro, nas redes sociais, em celebrações religiosas e em tantos outros espaços sociais. Aos docentes, cabe a promoção e o ensino sistemático, de modo planejado, refletido e coletivo, materializado na prática docente, articulando, juntamente com coordenadores, equipe gestora e demais integrantes do processo.

Ao nos reportarmos à articulação entre os sujeitos escolares e considerando o objeto da presente pesquisa, situamos, nesse cenário, o coordenador pedagógico. A organização do

trabalho pedagógico nos anos iniciais prevê o trabalho desse profissional, originalmente professor, conforme explicitado, documentalmente, por meio das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo³ (DISTRITO FEDERAL, 2014). O objetivo é que o coordenador pedagógico atue orientando, acompanhando e avaliando as ações, dando o suporte necessário aos docentes, planejando momentos de estudo, orientando e acompanhando o desempenho dos estudantes.

O outro pilar do presente estudo, conforme realçado, anteriormente, é o campo da alfabetização e, nesse se insere, também, o debate em torno do letramento. Consideramos essa etapa: bloco inicial de alfabetização, preponderante na aquisição da leitura e da escrita e, com isso, a articulação entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador é fundamental para um trabalho exitoso nessa etapa da escolarização. A configuração legal e pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal permite esse trabalho, considerando, inclusive, o aspecto temporal, já que o/a docente conta com carga horária destinada a planejamento.

A respeito de singularidades do campo da alfabetização, Mortatti (2010, p. 329) assinala que

a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Portanto, se “envolve ações especificamente humanas, portanto políticas” (MORTATTI, 2010, p. 329), é imprescindível que se conheça os meios pelos quais as aprendizagens se desenvolverão no interior da escola para que se assegure esse direito, superando a fragmentação das ações e oportunizando o diálogo constante na unidade escolar entre todos os sujeitos envolvidos. No nosso caso, o intuito é apreendermos, especificamente, essa articulação entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador.

Retomando o tema da alfabetização, indagamos: que aspectos marcam (marcaram) esse campo no Brasil? Do ponto de vista político e epistemológico, quais têm sido as principais mudanças ocorridas? Na próxima seção, nos deteremos nesse aspecto.

³Explicitamos que o BIA é formado pelo 1º, 2º e 3º ano. Enquanto estratégia pedagógica utilizada pela rede pública do Distrito Federal, no período inicial da alfabetização, os três primeiros anos constituem a composição de um único bloco.

1.2.1 Aspectos históricos do campo da alfabetização no Brasil: do cenário de exclusão a uma política integradora?

Quando analisamos sob um recorte histórico, percebemos que a exclusão dos cidadãos brasileiros se reveste um escopo jurídico desde o período imperial. Esboçado na Constituição política do Império do Brasil de 1824, no Título 8º Das Disposições Geraes e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, apreendemos, no artigo 179, a garantia, com poder de lei em seu inciso “XXXII, a Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824) quando, ao mesmo tempo em que integra o documento, também o desconsidera no contexto social.

A garantia na base legal não resultou em direito real. Por um lado, é possível observar que devido ao fato que os **Libertos**, enquanto ser de direito devido ao infortúnio vivenciado, a exploração e a discriminação; não disponibilizavam da leitura e escrita, portanto, não poderiam exercer o direito ao voto. Nesse caso, continuavam sendo discriminados quanto à concessão dos direitos de igualdade, compondo, com isso, a parcela da sociedade espoliada de garantias de inserção coletiva e individual. Como consequência, entendemos que não lhes eram condicionadas, também, a promoção da aprendizagem.

Nessa primeira Constituição brasileira, outorgada no ano de 1824, pelo imperador D. Pedro I, não garantia o acesso a todos os cidadãos, pois os negros escravos e alforriados não se encaixavam no perfil de cidadão no império. Em virtude disso, eram excluídos do acesso e garantia à educação primária pública. De acordo com os indicadores de educação do IBGE, temos um reflexo irrefutável na taxa de escolarização, frequência, atraso escolar descompensada entre as populações negras na sociedade (IBGE, 2019). Notório o projeto de exclusão de fração considerável da população brasileira que, desprovida de acesso ao conhecimento formal, representa, na contemporaneidade, sujeitos excluídos do sistema escolar, visto que ainda refletem resultados históricos de não garantia dos direitos educacionais. Lamentavelmente, esse processo reflete nos números atuais de jovens, adultos e idosos não alfabetizados.

Já a Constituição de 1891, na Seção II da Declaração dos Direitos, no Artigo 72, Parágrafo 2º, realça que todos são iguais perante a lei, contudo, ocorre um retrocesso em relação à Constituição de 1824 no que diz respeito à educação gratuita para todos os cidadãos, o que não ocorre no texto constitucional. Nesse caso, além dos negros que já eram excluídos do processo educativo, a constituição não mencionava sobre a garantia do ensino gratuito para os demais cidadãos do ponto de vista legal. Este fator essencial para uma nação demonstra

uma linha íngreme, dicotômica e bifurcada, no sentido da ampliação dos direitos a todos os indivíduos da sociedade no que tange ao acesso ao conhecimento. De acordo com o parágrafo 2º, todos são iguais. Entretanto, indagamos, quem, de fato, compõe essa categoria **todos**? Quais são as subjetividades envolvidas em **todos**? De fato, no campo concreto, as exclusões caminhavam incisivamente.

De acordo com a Constituição de 1891, nem todos estavam aptos para exercer a cidadania visto que, na Seção I – Das qualidades dos cidadãos brasileiros – em seu Art. 70, Parágrafo 1º, mendigos e analfabetos eram inabilitados para exercer o direito ao voto, contudo, o Estado não demonstrava, no documento, compromisso com a educação gratuita para todos os cidadãos, impossibilitando toda e qualquer participação desses indivíduos na esfera política e no direito de inserção social. Escancaradamente, o discurso legal buscava camuflar o cenário excludente que perpetuava a sociedade brasileira.

Analisando as referidas questões, somos conduzidos a reflexões que reverberam no Estado republicano. Sobre esse assunto, destacamos que

[...] abria-se para a participação por meio do sufrágio universal e delimita-se para aqueles que podiam ou não exercitar sua cidadania – a qual, sem a possibilidade de votar e ser votado, pouco ou nada significava. Sou cidadão, mas não possuo as condições para sê-lo; a cidadania me é concedida, mas não disponho de meios para praticá-la: não estou titulado – como leitor para fazer uso dela em uma sociedade cartorial, organizada e sustentada por leis e procedimentos escritos (SILVA, Mariza, 2015, p. 45).

Há de se discutir, arduamente, os acessos e meios de subsistir a um sistema excludente, manipulador e fomentador da estratificação social no que concerne aos caminhos que levam à alfabetização e sua função social em nossa sociedade, exteriorizando uma estrutura que, muitas vezes, se demonstra inconsistente aos cidadãos, pois a alfabetização é via de acessos aos mais diferentes aportes sociais indispensáveis para a vida em sociedade, ancorada na linguagem, dando vez e voz aos cidadãos, em sua concretude. Trata-se de um empoderamento que marca mudança de lugar do sujeito, situando-o em vários espaços sociais, antes desconhecidos, de fato.

Entendendo o propósito e importância da expansão do conhecimento linguístico em nossa sociedade, explicitamos que

a linguagem envolve a vida do indivíduo desde antes de seu nascimento e para além da sua morte, em movimentos e jogos próprios. Ela, com sua estrutura o seu funcionamento, preexiste à entrada que faz nela cada sujeito que por ela é tomado e preso na ordem significante (SILVA, Mariza, 2015, p. 65).

Considerando a linguagem como um processo importante de empoderamento e redução das desigualdades sociais, é que sublinhamos que pesquisas realizadas na área vêm indicando, ainda, índices inaceitáveis de reprovação, evasão e abandono ao ambiente escolar. Esse contexto revela que muito ainda precisa ser realizado para que possamos evidenciar, com mais qualidade e compromisso, a aquisição do conhecimento e promover uma escola que atenda, de forma mais justa e eficaz, ao público que se destina. Nossas experiências enquanto humanos estão imbricadas em sentidos constituídos em construções socialmente materializadas, e a linguagem oral e escrita é um meio pelo qual podemos nos inserir em uma sociedade e dela fazermos parte enquanto sujeitos históricos.

Conforme cenário retratado até aqui, apreendemos a exclusão que vem sendo tecida, atingindo, diretamente, aqueles que se mantêm na periferia, desprovidos, na concretude, dos direitos por vezes anunciados na legislação. A respeito do campo da alfabetização, realçamos que o país precisa transpor as barreiras que insurgem, pois estamos inseridos num sistema pautado por descontinuidades que acabam por promover a exclusão, destituindo a autonomia dos sujeitos e fomentando a “ideologia fatalista, imobilizante” (FREIRE, 2003, p. 18).

Uma questão histórica que perpassa o campo da alfabetização é o método. Esse debate ganha destaque, no final do século XIX, em decorrência das dificuldades enfrentadas no processo de apropriação da leitura e da escrita.

A concentração de esforços, inicialmente, se voltava à aprendizagem do alfabeto, sendo seguido pelo ajuste das consoantes e vogais. De acordo com Soares (2018, p.17): “uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas, grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua”.

Diante do exposto, temos uma ascensão do ensino baseado na soletração que reverberou para os métodos sintéticos (fônico, alfabético e silábico), os quais partiam de unidades linguísticas menores em direção às maiores.

De acordo com Morais (2012, p. 28):

[...] o grupo de métodos sintéticos, que historicamente, tem tido muito mais influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Nesse grupo, estão três correntes ou tipos de métodos principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Todos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu.

Partindo do reconhecimento do significado que se concede à relação psicológica que não pode ser negligenciada na criança, a palavra escrita recebe uma atenção no que diz respeito ao ponto de partida para a análise do valor sonoro e do próprio grafema em questão. Esse se constituiu no principal argumento para a defesa dos métodos analíticos. Segundo Moraes (2012, p.29), “no grupo dos métodos analíticos, temos três tipos principais: a palavração, a sentençação e método global (ou dos contos, ou das historietas)”. Salientamos que esse segundo grupo, indubitavelmente, conduziria o processo de alfabetização ao estudo das unidades menores preconizadas nos métodos sintéticos.

A Proclamação da República marca um novo cenário para o Brasil frente ao processo educativo. O espaço escolar se constituiu como um lugar privilegiado de institucionalização, marcado pelos ideais pautados pelo Estado republicano, objetivando atender às premissas de uma nova ordem que surgira no âmbito da política e da esfera social (MORTATTI, 2019). Em decorrência dessa necessidade emergente no Brasil, surgem, então, questionamentos referentes à necessidade de superação do fracasso escolar no que tange à alfabetização, que atravessou séculos de debates, não se concretizando, de fato, como um complexo problema superado.

É intrigante como perpassa, durante tanto tempo, e repercute, ainda hoje, o intrincado processo de dificuldades que se remete à alfabetização nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, e não são poucas as explicações: “problemas ora decorrentes do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas” (MORTATTI, 2019, p. 30). Contudo, persistem os obstáculos, inclusive, ao nos reportarmos aos métodos, visto que são alvos de divergências epistemológicas e disputas políticas. Conforme vimos, reiterando, os métodos tradicionais de alfabetização possuem limitações didáticas e epistemológicas e subjugam o papel do sujeito cognoscente.

Na contemporaneidade, entretanto, encontramos contribuições de Soares (2018) que vão na direção contrária do preconizado pelos antigos métodos. De acordo com a autora, “métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos” (SOARES, 2018, p. 53). Segundo a autora, o docente aciona vários procedimentos, conjugando com materiais didáticos, arranjos grupais, entre outros aspectos, com o objetivo de alcançar as singularidades de aprendizagem.

Retornando aos métodos tradicionais, sublinhamos que, diferentemente dos sintéticos, os analíticos partem de unidades linguísticas maiores para as menores. O de palavração toma como ponto de partida a palavra; sentençação, a frase e o global está ancorado em

pseudotextos, já objetivavam acentuar algum padrão silábico com base em frases isoladas, de acordo com Morais (2012).

No palco dessa busca desafiadora para o desenvolvimento de práticas da leitura e escrita, por volta de meados dos anos de 1980, eclode o paradigma, cognitivista identificado na epistemologia genética de Piaget (SOARES,2018). Designada de **construtivismo** promove questionamentos referentes aos métodos sintéticos e analíticos, desvinculando a criança do quadro de passividade e de uma postura insignificante frente ao processo de alfabetização. Nesse momento, emerge a “desvalorização do método” (SOARES, 2018), o que acaba por conceituar os métodos sintéticos e analíticos como irrelevantes frente ao processo de alfabetização. É importante assinalar que, mesmo com as severas críticas, não deixaram de ocupar lugar nas práticas pedagógicas e insistem, até hoje, em não arredar do chão da escola.

Os impactos repercutidos diante do construtivismo condicionaram a história da alfabetização a partir dos anos de 1980, entretanto, diante do fracasso na aquisição da alfabetização, foi percebido que permaneceu pouco expressiva na aprendizagem das crianças, sendo necessária a reflexão docente sobre o que levar agora para a sala de aula, visto que, equivocadamente, em muitos casos, foi considerado como um método de ensino. A respeito desse assunto, é possível apreender a presença da teoria da psicogênese da língua escrita em várias propostas curriculares brasileiras. Reiteramos, tal como acentua Morais (2012), que não se trata de uma teoria do ensino, mas psicogenética que explica os processos de apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética.

Conforme assinalamos anteriormente, o construtivismo psicogenético adentra nas escolas acentuando o papel do sujeito cognoscente, conferindo centralidade ao processo de aprendizagem na aquisição da escrita. Entretanto, o cenário continuou complexo, demandando, dos sistemas de ensino, contribuições no currículo quanto às didáticas de alfabetização. Desloca-se, oficialmente, o papel estruturador das antigas cartilhas, para um ensino espontaneísta, já que, conforme realçamos, a psicogênese da língua escrita não é uma teoria voltada para o ensino, mas para a compreensão do processo pelo qual o sujeito se apropria da escrita alfabética.

O conceito de alfabetização continuou a acenar para novas modificações, já que os textos cartilhados ou pseudotextos objetivavam, estritamente, seguir a lógica de apreensão de um código, ou seja, não alcançava o que circulava na sociedade. Na metade da década de 1980, início dos anos 1990, surge uma reflexão que ultrapassa a alfabetização enquanto apropriação da escrita alfabética, o que se passou a denominar de letramento. De acordo com Soares (2018, p. 27),

surge, então, o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

De acordo com a autora supracitada (SOARES, 2018), o termo que mais tarde ficou conhecido como letramento foi importado da língua inglesa: literacy e foi introduzido, no Brasil, por Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni. Em seguida, Soares deu continuidade a esse debate, trazendo, até a contemporaneidade, contribuições significativas para a compreensão do que hoje se denomina como alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética, é inserido, de forma concomitante, ao uso autônomo da linguagem presente nos diversos tipos e gêneros textuais.

Reiterando o já dito anteriormente, embora a alfabetização e o letramento sejam campos imbricados, possuem singularidades. Na contemporaneidade, os conceitos se mesclam, já que um sujeito alfabetizado precisa operar autonomamente com o sistema de escrita alfabética, além de ler, compreender e produzir textos de curta extensão (MORAIS, 2012). Segundo o autor, não há um relógio biológico indicando o início da alfabetização, entretanto, assevera que é importante iniciar esse trabalho na transição da educação infantil para o ensino fundamental, de maneira lúdica, sem criar, portanto, prontidão para a alfabetização.

Diferentemente do letramento, que ocorre de maneira longitudinal, a alfabetização não pode se estender ao longo da escolarização. Referendamos aqui, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) que preconiza o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) para que esse processo se consolide. Políticas mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (2017a), estreita esse tempo para dois anos e traz mudanças significativas na epistemologia do campo, desconsiderando contribuições oriundas do campo da pesquisa até então realizadas em nosso país. Expressivo retrocesso ocorre, ainda, com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) que limita a consolidação da alfabetização em um ano.

Os documentos revelam um conflito entre forças antagônicas, em sua elaboração, que reverbera no cotidiano escolar de forma autoritária, de modo que excluem os professores do debate, forjando esses atores a não consentirem com premissas dispostas (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). De fato, os docentes buscam meios de criarem táticas de sobrevivência frente às imposições prescritivas (CERTEAU, 1998), e ainda enfrentam forças obscuras que determinam o quê e como avaliar balizado nas referências elaboradas por um grupo específico.

Fechando um breve ciclo histórico, pontuamos que esse debate continua, mas, remetendo-nos ao título dessa seção, de fato, destacamos que o amplo acesso à escola, presente na década de 1980, em nosso país, trouxe inúmeros desafios, entre eles, o de garantir a alfabetização das crianças. Continuamos nessa empreitada e, de fato, reconhecemos que enquanto educação não for uma pauta emergente em nosso país, que alcance significativas políticas de Estado, não conseguiremos avançar rumo a uma perspectiva integradora.

1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA RETOMADA DAS PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS NO BRASIL

A teoria da psicogênese da língua escrita, conforme já realçado, influenciou, expressivamente, o curso do campo da alfabetização, no Brasil. Elaborada no ano de 1979, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi amplamente divulgada e inserida em documentos oficiais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 20):

no início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança de forma de compreender o processo de alfabetização; deslocaram a ênfase habitualmente posta em como ensina e buscavam descrever – como se aprende.

Desbancando os chamados **métodos tradicionais**, a teoria da psicogênese permeou inúmeras investigações que buscavam incentivar um novo olhar sobre a apropriação da escrita alfabética. De acordo com o documento supracitado,

os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender que não só a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 20).

Nessa perspectiva, entendemos que, para construir uma representação/notação escrita, faz-se necessário ir muito além da recorrente repetição e memorização. Na realidade, esses aspectos não refletem o rico processo que o sujeito cognoscente percorre para se apropriar daquele objeto de conhecimento.

Conforme especificado por Ferreiro (2011a), as crianças não se restringem a aprender fonemas, sílabas separadas, intencionando trazer um significado e nem “na língua oral não se aprende um fonema nem sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e redefinidas continuamente” (FERREIRO, 2011a, p. 32).

Portanto, ao analisar os pormenores do processo de alfabetização, encontramos algumas peculiaridades inerentes a essa aprendizagem inicial, a criança materializa o que

assimila do ambiente, que não é neutro no que diz respeito à variabilidade de informações escritas existentes. De acordo com Soares (2018, p. 48), “pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como um código”.

A criança necessita se apropriar de vários elementos constituintes da escrita alfabética, já que não possui internalizadas as prescrições inerentes ao processo. Diante do que foi apresentado, o significado das letras não demonstra fazer sentido para elas, e são desafiadas continuamente a construírem, desconstruírem e reconstruírem o seu significado.

Conforme Soares (2018, p. 49):

[...] a escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que arbitraria e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema.

De acordo com Moraes (2012), as crianças, no princípio de sua alfabetização, não concebem a funcionalidade das letras, diferindo amplamente o pensamento sistematizado do adulto. As mesmas não pressupõem, nesse primeiro momento, as **unidades isoladas** que se constituem em fonemas, sendo percebidos, paulatinamente, de acordo com as hipóteses estimuladas e conforme a evolução demonstrada no processo. De acordo com Soares (2018), a unidade mais perceptível para a criança é a sílaba.

É importante assinalar que o empreendimento operacionalizado pelas crianças precisa ser valorizado, afinal, “estas tentativas iniciais de coordenação entre o todo e as partes são instáveis, e porque requerem um esforço cognitivo considerável”, de acordo com Ferreira (2015, p. 13).

A mediação, nessa fase da alfabetização, é imprescindível visto que o desenvolvimento da linguagem da criança é um desafio. Entendemos que essa construção ocorre com a participação da família, da escola e do meio social em que a criança se encontra inserida. É importante sublinhar que o papel de didatizar os diferentes objetos de conhecimento cabem à instituição escolar. Eis o diferencial para outras instâncias formativas.

Remetendo-nos, mais uma vez, à linguagem, sublinhamos que pouco se permite, nas pedagogias tradicionais, o erro pelo sujeito quanto à escrita. Já na oralidade, são possíveis alguns arranjos. De acordo com Ferreira (2011a, p. 31),

em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam

continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem.

Partindo dessa perspectiva, o desenvolvimento da língua escrita transcende, de forma gradual, pela constituição de sistemas de representação compreendidos por Vygotsky (1984), na perspectiva semiótica onde o desenvolvimento da língua escrita se dá desde os rabiscos expressados pelas crianças, por meio de desenhos e esboços, nos jogos desenvolvidos e nas brincadeiras de faz de conta realizados.

É, porém, importante destacar que, no prisma da semiótica, esse sistema de representação se constitui conveniente ao “processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, a conceituação da escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional” (SOARES, 2018, p. 59). É importante assinalar que, para Morais (2012), o termo representação é ambíguo, já que pode refletir aspectos internos e externos. No caso da notação, de fato, ocorreria mudança cognitiva por parte da escrita do sujeito.

Seguindo essa linha de raciocínio, consideramos que para alcançar as propriedades inerentes à concepção alfabética, a criança atravessa um percurso de apropriações do sistema de escrita alfabética (SEA), designado por Morais (2012, p.49), de forma que possa ir “compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional”. Certamente, para as crianças acomodarem o volume de informações **conceituais** e **convencionais**, de forma a entenderem as premissas fundantes no processo de aquisição do sistema alfabético, faz-se necessário um trabalho contínuo e persistente, conforme reitera Ferreiro e Pallacio (1982).

Com relação à perspectiva conceitual, consideramos que, para chegar ao estágio notacional, de acordo com Morais (2012), as crianças não compreendem o **que as letras representam, notam ou substituem**, sendo necessário, assim, o trabalho de mediação do professor, utilizando os mais diversificados instrumentos, bem como propondo atividades que condicionem as crianças a avançarem, é fundamental.

Importante, também, nesse período, são os exercícios analíticos e reflexivos dos alfabetizadores, no sentido de direcionar a criança à internalização desses conceitos, promovendo uma evolução contínua de forma que percebam “que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p. 49).

Dando continuidade à proposição esboçada pelo autor, tendo em vista os aspectos **convencionais** da escrita, estes são automatizados por meio de um processo contínuo, traçado por um **percurso evolutivo** de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à **hipótese alfabética**.

A respeito do percurso que vimos realçando, frisamos que os sujeitos aprendizes precisam ser desafiados, continuamente, a produzirem palavras escritas para que alcancem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Diante do exposto, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), esse processo é marcado por hipóteses/níveis que, com a articulação dos processos didáticos, favorecem a operação autônoma com esse objeto estável que é o sistema alfabético de escrita. Diferente da norma ortográfica, aquele objeto é ancorado na oralidade.

A princípio, no nível 1, a escrita é logográfica, etapa em que a criança ainda não consegue perceber que esse objeto de conhecimento é representado ou notado por meio de sinais gráficos que denominamos de letras. Por conseguinte, utilizam desenhos e outras formas simbólicas para reproduzir a escrita, de acordo com Soares (2018). Nessa etapa, a criança pode, também, começar a perceber e diferenciar desenhos e escritas.

A partir do trabalho didático desenvolvido em sala de aula, o aprendiz começa entrar, no que ficou conhecido como nível 2, ou seja, a revelar uma aproximação maior do grafismo similar às letras convencionalmente estabelecidas. Nessa etapa, demonstra preocupação com a quantidade mínima de letras de que necessita para caracterizar as representações/notações escritas e expressa preocupação com a utilização da variedade de letras designadas para que se efetive a escrita. Contudo, ainda não é perceptível, nesse nível denominado pré-silábico, a correspondência sonora das representações escritas (SOARES, 2018). É importante assinalar, em pesquisas mais recentes, que já é possível apreender início de fonetização nas escritas infantis, antes mesmo de seguir para a fase silábica.

No nível 3, a criança alcança uma compreensão cognitiva considerável que se denomina: hipótese silábica. A princípio, atribui para cada pedaço uma letra sem correspondência sonora (silábica de quantidade), em seguida, estabelece articulação com o som (silábica de qualidade). Começa, portanto, a perceber as partes sonoras advindas da fala e a corresponder sons silábicos à letra ou letras grafadas (SOARES, 2018). Nesse momento, cabe destacar, há maior ênfase/estabilização aos sons vocálicos.

No nível 4, a criança alcança a hipótese silábico-alfabética, visto que é possível perceber um esforço cognitivo deferido para tal ação, diante das contradições que emergem da hipótese silábica, mais especificamente relacionada à quantidade mínima que, nesse momento, já não é mais suficiente à conotação representativa da palavra (SOARES, 2018). Nesse nível, a criança aprende as unidades menores, começa a analisar e reconhecer os fonemas, se esforça para combiná-los e representá-los nas sílabas ou, em alguns casos, utiliza

a letra representando a sílaba na leitura que realiza. É um processo transitório entre a fase silábica e a alfabética.

Ao alcançar a escrita alfabética, nível 5, a criança já encontra compreensão de que a escrita está pautando os fonemas da fala, embora demonstre dificuldades ortográficas inerentes ao processo evolutivo da escrita pelo qual perpassa. Compreende que as letras pautam a sonoridade produzida pelos fonemas, sendo um constructo interno compassado e percebido nas mais diferentes nuances do desenvolvimento (SOARES, 2018). Salientamos que, embora a criança tenha condições de perceber a sonoridade contida nas palavras escritas, reiteramos que ainda existem muitos desafios atribuídos ao contexto de consolidação relacionado à norma ortografia que requer um trabalho contínuo e assíduo. Muitos equívocos permeiam este nível no que diz respeito aos (às) docentes alfabetizadores (as), visto que, de acordo com Morais (2012), chegar à escrita alfabética não denota estar alfabetizado.

Nesse percurso de apropriação da escrita alfabética, o sujeito aprendente lança mão de habilidades de consciência fonológica, a fim de ir refinando suas estratégias. É oportuno sublinhar que enquanto partidários da teoria da psicogênese da língua escrita acreditam que aquelas habilidades são consequência da consolidação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), outros, a exemplo dos defensores da consciência fonológica, ao contrário, defendem que o sujeito, ao dominar a consciência fonêmica, possuem os requisitos necessários para uma escrita exitosa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Situando-se numa linha articulatória, Morais (2005) destaca que, ao percorrer o processo de construção da escrita alfabética, o sujeito, em certo momento, lança mão de habilidades fonológicas, a fim de avançar.

Reportando-nos, especificamente, a esse campo da consciência fonológica, destacamos que as crianças demonstram pensar e atentarem-se para os sons produzidos pelas palavras. Sendo assim, podemos suscitar que existe “uma habilidade para refletir conscientemente sobre unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de maneira intencional” (MORAIS; SILVA, 2018, p. 74).

Falamos, assim, sobre a consciência fonológica como uma oportunidade de realização de análises relacionadas à aquisição da escrita, a qual não é apropriada de forma natural como no caso da língua oral, apesar de ambas se designarem como operações linguísticas, “a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala” (SOARES, 2018, p. 168).

Consideramos, assim, para a aquisição da alfabetização, que a criança precisa ter consciência de alguns processos para que possam avançar, de modo a superarem, inicialmente, o **realismo nominal**, voltando a atenção aos sons das vogais presentes nas

sílabas, às semelhanças sonoras presentes nos segmentos das palavras (MORAIS, 2019), alcançando, gradativamente, maior estabilidade na correspondência grafofônica e fonográfica.

Refletir sobre a atividade linguística envolve a percepção da consciência dos segmentos da fala, quando nos remetemos à alfabetização, partindo da “complexidade linguística, estende-se a dimensão da fala a que se dirija a atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e elementos intrassilábicos, os fonemas” (SOARES, 2018, p. 170), sendo componentes relevantes para o desenvolvimento de habilidades fonológicas. Na mesma direção, incluímos Morais (2019) nesse contexto quando expõe que é preciso que a escola promova atividades que levem as crianças a compreenderem as habilidades fonológicas, facilitando o processo de reflexão da pauta sonora, refletindo e analisando as partes das palavras.

Reiteramos, entretanto, que, embora assumam papel importante na alfabetização, as habilidades metafonológicas não encerram o processo de apropriação da escrita alfabética, conforme apontam Morais e Silva (2018). Morais (2012) ainda esclarece que a escrita da palavra beneficia o reconhecimento e análise dos segmentos orais da mesma.

De acordo com o já retratado na teoria da psicogênese da língua escrita, o sujeito aprendiz, a cada etapa, lança mão de estratégias que alcançam os eixos quantitativos e qualitativos. De acordo com Ferreiro (2011a, p. 86), “a fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala”. A autora salienta que em função do seu esforço, elas começam a concentrar-se na “semelhança de sons, semelhanças de letras; para diferenças sonoras, diferenças de letras” (FERREIRO, 2011a, p. 86), e buscam entender os aspectos intrínsecos de combinações, diferenças e correspondências evidenciáveis.

Ter clareza e compreender os processos pelos quais as crianças percorrem, contribui, significativamente, para a superação de obstáculos que surgem no momento inicial da alfabetização, podendo favorecer o desenvolvimento desse processo em seus desafios iniciais, quando a criança constrói, por meio dos rabiscos que articula, dos desenhos que produz, das brincadeiras e dos jogos que participam, conforme assinala Vygotsky (1984), **sistemas de representação**, entendido, desse modo, pelo fato de ser atribuído com a função de signo, que se apresenta como prenúncio favorável para a aprendizagem da língua escrita que, por sua vez, é compreendido por Soares (2018) como um **sistema de representação**.

Morais (2012) apontou que a criança, no período inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética, foca seu olhar nas características físicas dos objetos e deslocam essa compreensão para a escrita. Esse processo ficou conhecido como **realismo nominal**. Essa

característica é identificada nas crianças que ainda não compreendem que a escrita é constituída por outros símbolos convencionalizados. O processo escolar, a inserção na cultura escrita é preponderante na interação daquele sujeito com esse objeto de conhecimento e progressão rumo a sua (re)construção.

A respeito desse assunto, Soares (2018, p. 178) salienta que a criança, para superar o realismo nominal, “depende, sobretudo, da habilidade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado, que a criança alcança ao se tornar capaz de dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras”. É importante assinalar que, antes dessa reflexão entre escrita e pauta sonora, a criança faz essa distinção entre as letras do alfabeto e outros símbolos, já que, na fase pré-silábica de escrita, há variações significativas nesse sentido. Em cenas retratadas por Moraes (2019), há sinalizações de início de fonetização por sujeitos que se encontram na fase pré-silábica de escrita. Entendemos que esse debate é pertinente, porém carece de estudos longitudinais, já que há nível implícito e explícito a serem considerados, bem como a regularidade desses exemplos cotidianos evocados pelos sujeitos.

Em sala de aula, é crucial a mediação do professor alfabetizador nesse processo de apropriação da leitura e da escrita, permeada pelas relações grafofônicas. Sendo assim, promover atividades que contribuam com a reflexão sobre as partes orais da palavra, concomitante com a escrita, é fundamental no sentido de provocar o desenvolvimento desses processos cognitivos da criança. Nessa empreitada, o componente ludicidade pode entrar em cena exercendo papel preponderante na aprendizagem.

Assumindo esse componente da ludicidade, Moraes (2012); Moraes e Silva (2018); Soares (2018); Brandão e Leal (2018) coadunam com a ideia de reconhecerem o benefício que esse componente pode exercer desde a educação infantil, inclusive com inúmeras possibilidades didáticas de articular a alfabetização e o campo do letramento. Reiteramos, entretanto, nos remetendo a jogos didáticos, que estes assumem o lugar de ferramenta pedagógica, importante nos processos de ensino e de aprendizagem, entretanto, não substituem o papel do professor que atua, diretamente, na didatização em sala de aula. Resgatar as relações entre quem ensina, quem aprende e o objeto de conhecimento, é crucial.

Retomando a temática da consciência fonológica, Moraes (2012) enfatiza que, desde os quatro anos de idade, é possível investir em didáticas de alfabetização que priorizem a reflexão das habilidades metafonológicas. O autor reitera, mais uma vez, que não se trata de criar um estágio de prontidão, expondo os estudantes a atividades enfadonhas, desestimulantes. Ao contrário, propor atividades que envolvam habilidades metafonológicas, de forma lúdica, estrategicamente planejadas, com a utilização de jogos com palavras, de

forma que possam ser exploradas as dimensões sonoras e gráficas, considerando que essa alternativa didática pode assumir, quando bem dimensionada, grande valia na progressão da aprendizagem das crianças inseridas no bloco inicial de alfabetização.

Ainda de acordo com o autor, supracitado, as crianças tendem a desenvolver, facilmente, com esses recursos lúdicos, considerando, também, que os trazem de uma cultura do brincar oriunda do cotidiano em que estão inseridas, contexto que permite o desenvolvimento da percepção sonora em sua articulação com a escrita.

Ajustando-se com a compreensão de Morais (2012), Soares (2018, p. 184) expôs que

se se pensa em termos de orientação da criança para a progressiva compreensão do princípio alfabético, atividades com rimas e aliterações, frequentes na Educação Infantil, e fundamentalmente de natureza lúdica, além de desenvolverem a consciência fonológica, podem despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras, em aliterações.

A autora compreende que os registros escritos favorecem, ainda mais, a relação exercida pela segmentação oral, tornando perceptível a sequência de letras. Essa articulação favorece o entendimento do princípio alfabético, correlacionando os sons estáveis às letras correspondentes, pois desenvolvem habilidades pertinentes à reflexão fonológica que permitem a automatização letra-som no tocante à consolidação e compreensão das relações estabelecidas (MORAIS, 2019). Conforme sublinhamos na presente sistematização, a superação do realismo nominal posiciona a criança num cenário em que passa a vivenciar novos desafios. A partição oral da palavra em sílabas, as opções qualitativas e quantitativas que lança mão no momento da grafia, são exemplos do quanto é construtiva essa articulação grafofônica e fonográfica (SOARES, 2018) para o avanço na apropriação da escrita alfabética.

Não podemos deixar de sublinhar o contexto cooperativo que pode assumir a sala de aula, ou seja, a interação professor/a-estudante; estudante-estudante, os diversos arranjos que podem ser organizados nesse ambiente, favorecem, certamente, novas estratégias cognitivas e sociais dos diversos objetos de conhecimento que, no nosso caso, é a leitura e a escrita na alfabetização. Nesse contexto, o planejamento assume notória importância, visto que, tal como sublinha Leal (2004), remetendo-se, especificamente, ao professor alfabetizador, é importante conjugar, por meio de várias estratégias didático-pedagógicas, as singularidades de cada estudante.

A respeito dessa temática, Freire (2003, p. 52) reitera essa capacidade docente quando enuncia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua

própria produção ou a sua construção” permeada pela criatividade, ousadia e inconformidade com o trivial pedagógico.

O professor alfabetizador exibe uma competência criativa em sala de aula que se denota como um diferencial em sua prática. Quando utilizamos os jogos, interrompemos a arbitrariedade da tradicional organização em fileiras, silenciadas pela soberania docente. Desse modo, rompemos com a estática e tradicional organização escolar, desvinculamos a centralidade do professor e vertemos ao aluno o protagonismo no seu agir.

Reiterando esse entendimento e voltando ao tema da ludicidade, recorremos a Almeida, P. (2000) que realça que, quando a proposta de jogos é aplicada de forma clara e compreensível, pode contribuir para a melhoria do ensino, favorece a formação crítica do estudante, tem potencial para diminuir a evasão, garante a permanência da criança na escola e aprimora o relacionamento social e o exercício da cidadania.

Morais (2019, p.217) afirma que o acompanhamento direcionado às classes de alfabetização é fundamental para mapear continuidades e conhecer “quaishabilidades fonológicas ainda precisam desenvolver, a fim de ajudá-los a utilizar esse tipo de conhecimento metalinguístico em seus processos individuais de compreensão do sistema alfabético e de domínio das convenções deste”.

Tal como os autores supracitados, entendemos que as atividades envolvendo jogos são fundantes, já que, além de os estudantes se identificarem com um envolvente veículo promotor do desenvolvimento social, englobando, também, a esfera emocional, contribui para o avanço intelectual da criança quando explorado de forma intencional e motivadora na aquisição da escrita e da leitura, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma ferramenta proveitosa no trabalho pedagógico com as operações fonológicas.

Concordamos, portanto, com os autores explicitados: Moraes (2012, 2019), Moraes e Silva (2018), Soares (2018) quando realçam que ocorrem refinamentos na compreensão do sistema de escrita alfabética, já que as crianças, ainda na educação infantil, são expostas a reflexões, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica, gerando, conseqüentemente, nos anos iniciais, 2º ciclo, 1º bloco (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), resultados mais exitosos na alfabetização.

Com objetivos categóricos voltados à aquisição da leitura e da escrita, a inclusão de atividades lúdicas voltadas à consciência fonológica é portadora de grandes possibilidades nas práticas operacionalizadas no processo de alfabetização. Refletir e pensar sobre essas práticas nos conduz ao redimensionamento constante. Quando bem encaminhadas pelo professor

alfabetizador, em articulação constante com a escrita, as habilidades metafonológicas exercem influência no desenvolvimento e avanço no processo de alfabetização.

Constituindo-se como um componente que, no Brasil, ganhou destaque no final da década de 1980, início de 1990, nos deteremos, a posteriori, ao campo do letramento. Consideramos que, assim como os/as autores/as que chamamos para o diálogo nesse trabalho, a contribuição da teoria da psicogênese da língua escrita se constitui num marco conceitual, já que permitiu revisitar antigas formas de ensinar a ler e a escrever. Enfatiza os traços individuais de cada criança na compreensão/apropriação do sistema de escrita alfabética, desbancando os métodos tradicionais de alfabetização.

Dentro da perspectiva da incompletude do termo alfabetização para o cumprimento da incumbência que lhe cabe, Magda Soares (2016) trata das apropriações do ato de ler e escrever dentro de um contexto de uso social, daí o alcance do termo letramento que, segundo a autora, deriva da palavra inglesa *literacy*. Embora não tenha introduzido esse debate, no Brasil, é incontestável a contribuição que a autora vem dando ao longo das décadas para o que vem sendo delineado como alfabetizar numa perspectiva para o letramento.

De acordo com Soares (2016, p. 36), o vocábulo *literacy* “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita”.

Nessas condições, clarificamos que existem diferenças consideráveis do ponto de vista conceitual onde “o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou se existia, não dávamos conta dele e, como não dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2016. p. 34).

Temos, portanto, a oficialização do termo letramento e seu campo epistemológico, focalizando, segundo Tfouni (2010), as particularidades sócio-históricas quando da aquisição dos estudos a partir do sistema escrito incorporado pela coletividade.

Buscamos, nesse contexto, delinear que, à medida que historicamente percebemos a transformação da sociedade caminhando, cada vez mais, para uma cultura escrita (grafocêntrica), foi observado o quanto se tornavam efêmeras as singularidades pautadas nos eixos da leitura e da escrita. Sobre esse assunto, Soares (2016, p.46) enfatiza que “não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita”.

Apreendemos, portanto, a ênfase sobre o aspecto social do uso da língua, o que contribuiu para essa inserção autônoma na cultura letrada. Na contemporaneidade, com a ampliação do conceito de alfabetização, percebemos uma linha tênue dessa área com o campo do letramento, ou seja, ser alfabetizado, hoje, significa o sujeito operar, autonomamente, com o sistema de escrita alfabética, além de ler, compreender e produzir textos de curta extensão, conforme assinala Morais (2012).

De acordo com Kleiman (1995, p.20), o fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregavam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Entendemos que a articulação desses dois elementos: alfabetização e letramento se constituem fundamental para a consolidação das relações da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais.

À luz das considerações tecidas, Perfeito (2019, p. 55) fez um apontamento que nos interessa, “se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da base alfabética escrita e suas convenções, letrar caracteriza-se por levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita”. Conforme pontuamos, essa compreensão de alfabetização, na contemporaneidade, ultrapassa a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Morais (2012) complementa que a escola é essencial para a condução desse encadeamento (alfabetização/letramento), à medida que define a apropriação de diversificados gêneros textuais aliado ao trabalho com o sistema de escrita alfabética. Conforme assinalamos em seção anterior, tudo isso conjugado, também, com a consciência fonológica exercendo papel fundante no processo de alfabetização.

Trabalhar textos em sala de aula tem por finalidade oportunizar as crianças à integração dos diversos eixos do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura, compreensão e produção textuais, considerando os diferentes contextos de uso da linguagem, de modo que possam compreender o sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que se apropriam da linguagem dos gêneros e tipos textuais.

Enfatizamos que Morais e Albuquerque (2004) apontam que as práticas de leitura e escrita experimentadas em episódios informais também geram possibilidades de reflexão para as crianças que, expostas a textos do seu cotidiano, podem ampliar suas possibilidades interativas com essa unidade linguística: usos, finalidades, gêneros e estilos. Entendemos que esse caminho contribui para a formação de leitores e produtores de textos críticos, autônomos e reflexivos. Soares (2016, p. 47) realça que possível conceber

alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das

práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.

Envolver as crianças em situações efetivas de leitura e escrita dentro de um contexto significativo norteia e permite que os mesmos experimentem situações reais de aprendizagem. Sobre esse assunto, Bruner (1997, p. 59) explica:

[...] sentenças descontextualizadas, na tradição da lógica formal, são como pronunciadas em lugar nenhum, para ninguém: são textos “sem patrocinador”, que se sustentam por sua própria conta. Estabelecer o significado de tais textos envolve um conjunto altamente abstrato de operações formais.

Apreendemos, portanto, a relevância de um trabalho contextualizado que supere as antigas formas de ensinar, ancoradas em materiais empobrecidos e desarticulados com o mundo social mais amplo. Retomamos, nesse contexto, a defesa de Moraes (2012) quanto a oportunizar, desde a educação infantil, a interação com a leitura e a escrita, de modo a reduzir as desigualdades tão presentes, ainda, nos sistemas de ensino brasileiros.

A partir da contribuição da literatura, entendemos, sobretudo com o advento da teoria da psicogênese da língua escrita, que posturas didáticas vêm sendo revisitadas, de modo que não cabe à escola inserir as crianças, arbitrariamente, em atividades e experiências com a leitura e a escrita descontextualizadas de suas vivências exteriores à sala de aula. Desse modo, o uso social da língua é uma prerrogativa para um ensino significativo da linguagem nessa instituição. Sobre esse assunto, Moraes (2012, p. 74) reitera:

aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento – ou de imersão das crianças no mundo da escrita – começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil.

Sendo assim, nos alinhamos, evidentemente, a essa linha argumentativa, entendendo, também, que as crianças são ativas e compreendem muitos aspectos do mundo que as rodeia. Por estarem inseridas numa cultura letrada, interagem, desde cedo, com a escrita e a leitura. De acordo com o que foi exposto no Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC),

para circunstanciar e fundamentar essa discussão, mobilizamos também o conhecimento de que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a linguagem adquirido nas mais diversas situações. Este caráter espontâneo das trocas comunicativas possibilita às mesmas serem produtoras ativas de enunciados, aspecto que evidencia que as crianças estão plenamente inseridas num contexto comunicativo, sendo capazes de produzir falas e compreender o que escutam com certa desenvoltura (BRASIL, 2012, p. 7).

Partindo do exposto, compreendemos que as crianças não são sujeitos desprovidos de conhecimentos, portanto, se apropriam dos diferentes objetos de saber, mesmo antes de adentrarem à instituição escolar. Cabe à escola didatizar esses saberes e articulá-los, lançando mão de andaimes que permitam o sujeito aprendente avançar na construção do conhecimento, considerando seus esquemas cognitivos. Essa reflexão se alinha a Ferreiro (2011a, p. 71) ao enfatizar que o ponto de partida da aprendizagem da língua seriam os conhecimentos que a criança possui sobre este objeto, cabendo à escola oportunizar a implementação do “conhecimento das funções sociais da escrita”, de modo que não seja excludente e discriminatório.

A escola tem, portanto, a função de mediar os objetivos intrinsecamente escolares e aqueles que extrapolam os muros da escola (LERNER, 2002), vinculando o conhecimento necessário ao cumprimento de suas finalidades didáticas, esboçados no currículo, às práticas sociais, fator preponderante para a incursão do estudante nesse processo.

Frente a essa exposição evidenciada, a autora acima citada aponta que

o desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece [...] abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levem as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar [...] orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas, em vez de continuar “fabricando” sujeitos quase ágrafos [...] conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social (LERNER, 2002, p. 28).

Declaramos, nessa perspectiva, que o trabalho envolvendo leitura e escrita desprovido de uma significação, conduz a um ensino e uma aprendizagem superficial da linguagem. Os materiais utilizados pelos antigos métodos de alfabetização, por exemplo, não cabem mais na atualidade, considerando suas limitações didáticas, epistemológicas. É importante, desse modo, primar pela organização do trabalho pedagógico dentro de um parâmetro reflexivo, permeado pela utilização dos atos de ler e escrever numa abordagem letrada, visto que insere o sujeito aprendente num processo construtivo não só no período da alfabetização, mas, também, ao longo de sua escolarização.

Enfatizamos, ainda, que as crianças estão inseridas num contexto tecnológico distinto do que se utilizava até então. Esse universo não pode ser ignorado nos processos educativos atuais. Sobre esse assunto, o currículo em movimento do Distrito Federal (2018, p. 17) aponta que

as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica ganham uma nova dimensão quando, dentro da cultura digital e local, são trabalhadas de forma contextualizada, a fim de assegurar aos estudantes voz e integração significativas.

Vivemos num mundo permeado por diferentes circunstâncias de aprendizagens e práticas interativas. As crianças não estão alheias a essas tecnologias, embora parte considerável ainda não tenha acesso garantido. Essas práticas contemporâneas implicam em contextos culturais e, de acordo com Rojo (2012, p. 18), “no que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, ela é bastante evidente [...] nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não”.

A autora trouxe uma correlação entre a leitura e a compreensão em diversos âmbitos onde a interação com a imagem ultrapassaria a natureza singular das práticas de leitura e escrita convencionais, demandando a ampliação desse conhecimento, de modo a relacionar e aglutinar a leitura de mundo num plano multidimensional. Rojo (2012, p. 21) enfatiza que os letramentos requerem ser implementados e “tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”.

Os desdobramentos desses novos letramentos, dentre outros aspectos, repercutem em construções de significados que integrem os diversos recursos multimidiáticos, de forma que possam fomentar sentidos às produções escritas, agregando sentidos onde textos e figuras constituem significados interligados, de acordo com Lemke (2010).

Rojo (2012, p. 23) ainda descreve que “uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos”, ou seja, eles ultrapassam a fronteira da natureza individualizada de produção, sendo incrementada por uma rede colaborativa de interlocução, promovendo o diálogo comunicativo. Decidimos tecer essa compreensão pelo fato de reconhecermos que as crianças estão inseridas nesse contexto e, a essa altura, não podemos negligenciar, omitir ou, mesmo, descuidar do fato de que estão inseridas nessa cultura digital, utilizam-na e tecem significações e transformações em seu cotidiano em função do uso sistemático.

A partir dessas mudanças, é possível perceber a dinamicidade e os desafios para o desenvolvimento de políticas públicas com propostas que possam refletir em orientações pautadas na concepção de alfabetizar letrando.

Nessa perspectiva pedagógica, a garantia da qualidade na educação precisa levar em consideração as significativas mudanças que estão engendradas na alfabetização e, claro, isso

demandainvestimentos e formação de professores para lidar com essa nova realidade, assegurando, nesse processo, a participação da comunidade escolar.

Um ponto para nós, de inquestionável relevância, é o papel exercido pela Secretaria de Educação quanto às orientações oficiais de um campo que, no caso dessa pesquisa, é a alfabetização e a coordenação pedagógica. Seguimos, portanto, tecendo reflexões em torno de singularidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal quanto à área de alfabetização.

1.4 BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA AS CONTRIBUIÇÕES LEGAIS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

A organização dos ciclos de aprendizagem nas escolas do Distrito Federal empreendeu relevantes discussões no que se refere à função social dessas instituições no processo de escolarização dos estudantes. No que tange às regulamentações aferidas no âmbito jurídico, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96, mais especificamente no artigo 23, sinaliza para que a educação básica pode se organizar em “séries anuais, períodos semestrais ou ciclos” (BRASIL, 1996).

A Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, regulamentou a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Esse documento aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que tratou da criação de metas e diretrizes que deveriam ser cumpridas no prazo de dez anos. O primeiro PNE foi efetuado em 1996 e sua vigência foi do ano de 2001 a 2010, dedicando especial atenção à faixa etária dos 7 aos 14 anos.

O novo Plano Nacional de Educação PNE – 2011/2020 (BRASIL, 2010), demonstrou facilitar a qualificação dos dados estatísticos apresentados e promover o entendimento da execução, permitindo a percepção de forma mais esclarecedora. Prosseguindo, temos a Lei Federal nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que promoveu a modificação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDBEN/1996, instituindo a obrigatoriedade de ingressar a criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, sendo os pais ou responsáveis conscientes desse fato e assegurando a matrícula a todos os educandos a partir daquela idade. Continuando esse percurso, temos a Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 a qual foca no ensino obrigatório, agora ampliando o ensino fundamental em nove anos (seis aos 14 anos).

Ainda de acordo com o programa instituído pelo governo federal: “Toda Criança Aprendendo”, no ano de 2003, apreendemos que:

a duração do ensino fundamental obrigatório deverá ser ampliada para nove anos, conforme estabelecido pela Lei do Plano Nacional de Educação, promulgada em 2001. A inclusão das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental obrigatório, constitui um passo fundamental para a melhoria das condições de alfabetização e letramento, contribuindo também para a regularização do fluxo escolar (BRASIL, 2003, p. 11).

Nesse contexto, essa política pública trouxe consigo o objetivo de assegurar a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, garantindo, oficialmente, o trabalho nessa área a partir dos seis anos de idade. Cabe aqui pontuar os desdobramentos científicos, legais que essa lei implicou, desencadeando diversas reações dos estudiosos da educação infantil. O principal argumento segue a direção de, ao inserir a criança no ensino fundamental aos seis anos de idade, ocorreria, inevitavelmente, uma perda de direitos da infância, já que esse sujeito estaria inserido numa perspectiva escolar. Voltamos a concordar com Moraes (2012) de que o processo de alfabetização, de vivência da linguagem, pode ocorrer num contexto de ludicidade, conferindo significação ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor reitera a possibilidade real de reduzirmos o *apartheid* educacional presente em nosso país.

Ressaltamos que, segundo Santana (2009, p. 24):

a obrigatoriedade de matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental implicou, necessariamente, repensar a organização do trabalho pedagógico, não apenas no primeiro ano de escolarização, mas das etapas da educação básica, sobretudo da educação infantil e do ensino fundamental, que culminou na construção, na implantação e na implementação da Proposta Pedagógica do BIA.

O Distrito Federal buscou atender ao compromisso abordado no programa do Ministério da Educação: Todos pela Educação, visando a garantia da qualidade da educação no país, priorizando a educação básica como elemento fundante. Contavam, também, com o engajamento dos vários setores da sociedade civil, das famílias dos estudantes, os docentes e gestores para alcançar o que se preconizava, no caso, a consolidação da aprendizagem por meio da ampliação do tempo escolar preconizado no ensino por nove anos.

Esse compromisso envolvia o cumprimento de algumas diretrizes e o vínculo se daria por meio da assinatura de um termo de adesão voluntária que, entre outros aspectos, objetivava o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que constituiria uma base de dados que serviria como indicador de diagnósticos, a fim de colocar em prática o Plano de Ações Articuladas (PAR), realizado por consultores que o MEC selecionaria para auxiliar, tecnicamente, as escolas que demonstrassem índices do IDEB abaixo do esperado.

Dentre as diretrizes apresentadas, encontramos a alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade. Percebemos que o BIA se projetava dentro dessa perspectiva e veio atender aos estudantes nessa faixa etária de seis, sete e oito anos com o objetivo de que se efetivasse o processo de alfabetização/letramento. Nessa perspectiva, garantir condições para o acesso e permanência das crianças na escola, implicava em superar os desafios que permeavam o processo de escolarização, adentrando um terreno escorregadio, cujas nuances estavam estreitamente alicerçadas em interesses políticos e econômicos, visto que respondiam de maneira direta.

A Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), vigente desde 2006, trouxe à tona algumas especificidades voltadas a questões da alfabetização, a exemplo da **enturmação** por idade, a relevância do processo formativo continuado para os docentes, o trabalho coletivo realizado na perspectiva do **reagrupamento** e do **projeto interventivo** e a avaliação formativa mediando os processos de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que as crianças prosseguem os percursos de aprendizagens de modos diferentes, ou seja, chegam à escola com um arcabouço “biológico, psicológico, social e cultural que precisa ser respeitado e potencializado”, segundo acentua Santana (2009, p. 36). Nesse cenário, é importante superar o enrijecimento suscitado pela seriação, visto que prevalece, nesse modelo, o engessamento das práticas, a retenção das crianças. É preciso, portanto, fortalecer o desenvolvimento da escola no sentido de fomentar um percurso formativo no tocante à alfabetização. Reiteramos, nesse processo, a importância da organização espaço-tempo das instituições, de modo que sejam repensados e reorganizados, visto que cada criança possui um ritmo de aprendizagem diferenciado, e a garantia de condições de aprendizagem é fundamental para o progresso dos estudantes. A autora reitera que

o BIA, assim, tem a dimensão positiva de promover a promoção continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo flexível para o desenvolvimento das competências que precisa construir, bem como de garantir a sistematização e a aprendizagem da leitura/escrita/letramento, ao longo de todo o processo e desenvolvimento integral do aluno, permitindo que esse experimente uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e eficaz (SANTANA, 2009, p. 37).

Percebemos que, nessa construção da aprendizagem, o planejamento das ações, as tomadas de decisões, e a organização do trabalho pedagógico, dos tempos e espaços são imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças, assim como as estratégias pedagógicas direcionadas ao favorecimento da apropriação da leitura e da escrita. Nesse percurso,

buscamos atenção especial no que se refere à questão da formação continuada dos docentes, fato que corrobora, indubitavelmente, com a perspectiva de que o professor se encontra como um interlocutor direto com os estudantes e, portanto, um intermediador e articulador das propostas didático-pedagógicas no âmbito escolar.

Como princípio norteador do BIA, a formação continuada veio contribuir com o trabalho docente maturado, segundo Nóvoa (1992), tendo em vista a reflexividade crítica a qual, está do pensamento de conhecimentos somente balizados na técnica acumulada por meio de cursos ministrados, mas se caracteriza, também, pela construção identitária profissional, mediada em seu cotidiano.

Santana (2009, p. 39) ainda salienta que

na proposta pedagógica do BIA, a metodologia de formação tem em conta a aproximação da atuação do professor em sala de aula com os conhecimentos nos quais tal ação foi fundamentada. Considera-se, então, que o saber docente se constrói à medida que os conhecimentos prévios de sua formação inicial se articulam com os saberes gerados na prática e se ampliam quando é dada ao professor a possibilidade de “dizer” e pensar essa prática, em equipe, e dialogar, de forma sistemática, com a teoria.

Presumimos que, nesse movimento de comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes, mais especificamente voltada à alfabetização/letramento desses sujeitos, a dialogicidade reflexiva oportuniza aos docentes, o reconhecimento do seu percurso de atuação, ao passo que a escola se torna palco da formação em *locus*, proporcionado no contexto da instituição, de forma que integra teoria e prática.

De fato, o princípio da formação continuada torna-se um robusto suporte que assegura a possibilidade de discussões pertinentes à alfabetização/letramento, contribuindo, diretamente, para a organização ciclada no BIA. Promove, ainda, espaços para reflexão e análises dos desafios que são permanentes no cotidiano escolar. No caso específico da rede de ensino a que nos reportamos, ou seja, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE); as coordenações pedagógicas individuais e coletivas, bem com os Centros de Referência em Alfabetização (CRA) que integram os espaços e práticas de formação docente.

A EAPE, no período de implementação do BIA, propôs cursos presenciais e semipresenciais na área de alfabetização/letramento, dentre outros voltados às mais diversas áreas, de modo a propiciar o debate acerca do tema. No período de implantação do BIA, o Centro de Referência em Alfabetização (CRA) desempenhou o papel de fortalecedor da cultura formativa docente, com o objetivo de disponibilizar, ao professor alfabetizador, o

suporte necessário referente no que tange ao acompanhamento formativo das unidades escolares. Foi possível, desse modo, proporcionar momentos dialógicos e reflexivos concernentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação, de acordo com Santana (2009).

Considerando a complexidade que atravessa os processos de alfabetização e letramento, a Proposta Pedagógica do BIA (2006) trouxe elementos integrantes para o trabalho coletivo nas escolas, a exemplo do reagrupamento que poderia ser realizado em turno contrário. O intuito era (e ainda é) atender, em suas especificidades, os estudantes que, inseridos numa turma heterogênea, demonstravam características peculiares relacionadas à necessidade de fortalecer, por meio de projetos, o processo de alfabetização/letramento, dentre outras singularidades.

Assinalamos, entretanto, que o reagrupamento não assegura a homogeneidade dos ritmos de aprendizagem, já que todo grupo-classe é dotado de singularidades. Por outro lado, esses arranjos didático-pedagógicos podem fornecer elementos importantes para assegurar as aprendizagens. A base para a organização dos estudantes nesses grupos distintos é a hipótese de escrita demonstrada no instrumento que, na rede de ensino do DF, ficou conhecido como o teste da psicogênese. Ao mesmo tempo em que essa teoria oportuniza melhor entender os processos progressivos de apropriação da escrita alfabética, o uso dessas etapas pelas quais o sujeito passa pode desencadear em classificações que em nada se aproximam do que preconizavam as autoras Ferreiro e Teberosky (1999).

Outro recurso baseado nos princípios do bloco inicial de alfabetização, disposto na Proposta Pedagógica – BIA (DISTRITO FEDERAL, 2006), foi o **Projeto Interventivo**, cuja particularidade estava no atendimento dos estudantes impactados pela defasagem idade/série, por meio do desenvolvimento de ações diversas direcionadas às necessidades particulares de grupos de alunos, observando a realidade de cada turma, cada sujeito, com foco na aprendizagem significativa (SANTANA, 2009). De acordo com essa proposição, o intento seria levar os estudantes a construir o conhecimento por meio de estratégias diferenciadas, permeadas pela ludicidade, garantindo o envolvimento coletivo de todos os integrantes da escola, a fim de alcançarem uma aprendizagem significativa.

Como podemos apreender, o processo de alfabetização no contexto do ciclo passa, oficialmente, por mudanças que refletem na organização do trabalho pedagógico do professor. As formas de avaliação, a flexibilização curricular, o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens são alguns dos aspectos priorizados. Outro ponto que merece atenção é o fato de conceber o erro numa perspectiva construtiva, já que este passa a indicar o caminho trilhado pelo aprendiz e, a partir do conhecimento desse percurso, o docente dispõe de

alternativas didáticas para conduzir o estudante à construção do conhecimento esperado. O erro, nesse caso, se constitui num elemento gerador de oportunidades de aprendizagens, fomentando intervenções dinâmicas e estimuladoras, por meio de problematizações que “os obrigam a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, a colocarem novas questões, a depararem-se com outros elementos postos pela ciência” (SANTANA, 2009, p. 44).

Retomando o que ficou denominado como as quatro práticas de alfabetização na proposta pedagógica do bloco inicial de alfabetização, estas são: prática de leitura e interpretação, prática de produção textual (oral e escrito), prática de análise linguística e prática de produção de atividades para sistematização do código (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Na prática da **leitura e interpretação de textos**, identificamos a presença desse primeiro eixo por fruição, objetivando a inserção do sujeito aprendiz numa perspectiva autônoma e prazerosa. É preciso enfatizar, no entanto, que há uma intenção pedagógica nesse encaminhamento e que pode ser conjugado com outros momentos didáticos.

A proposta de trabalho com o eixo da análise linguística é de articular aos outros campos, intentando, a produção de significados no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a produção textual implica num processo de planificação didática que, segundo a proposta, carece de ser incorporada ao cotidiano, contemplando as dimensões oral e escrita, os textos verbais e não verbais. Entendemos que essa prática precisa ser mediada pelo professor, estudantes e não ser solitária, conforme atestou Oliveira (2010).

Concordamos com Leal e Melo (2007, p. 15) de que a produção textual demanda a inserção em contextos significativos e a compreensão de que o “ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética”. Portanto, é crucial inserir práticas pedagógicas em que as crianças tenham a oportunidade de construir escritas espontâneas que sejam retomadas após a análise do professor, constituindo-se num elemento favorecedor para a aprendizagem.

Ainda sobre a análise linguística, Santana (2009, p. 48) destaca que esta é:

mediada pelo professor, compreende o processo reflexivo dos alunos em relação à movimentação de recursos lexicais e de recursos gramaticais e na construção composicional – concretizada em textos pertencentes a determinados gêneros discursivos, considerando o seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) – veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais.

O último ponto que abordaremos, com relação às práticas de alfabetização elencadas no documento (DISTRITO FEDERAL, 2006), está relacionado à sistematização para o

domínio do código que, de acordo com a proposta, leva à reflexão sobre a língua, construção formalizada com o uso das letras, o conhecimento dos sons, as relações estabelecidas grafema-fonema, por meio de atividades direcionadas às especificidades dos estudantes, de forma que possam compreender que existe uma relação intrínseca entre as letras e fonemas, observando que as letras possuem valores fonéticos.

Não cabe aqui estendermos esse debate, mas não poderíamos seguir com a sistematização da proposta sem enfatizarmos o termo utilizado: código e não sistema como vimos defendendo no alinhamento com autores, tais como: Morais (2012) e Soares (2016). Não se trata, simplesmente, de uma disputa por termos, apenas, mas questões epistemológicas e didáticas que subjazem o uso de determinados termos que, nesse caso, são limitantes, visto que refletem concepções apregoadas pelos antigos métodos de alfabetização.

Declaramos isto, até porque a proposta do bloco inicial de alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2006) demonstrou ultrapassar uma proposição tecnicista, tradicional rumo a uma orientação curricular geradora de possibilidades de investigação e reflexão, onde o estudante não se configura como um receptáculo de informações, mas um sujeito ativo, participante na construção do conhecimento, um indivíduo capaz de empreender múltiplos esforços, a fim de alicerçar, com clareza, a aprendizagem gerada por meio da resolução de conflitos estabelecidos e gerenciados sempre que possível com a mediação do professor alfabetizador.

Acentuamos que é de fundamental importância considerar os instrumentos utilizados e a forma como se encaminha, didaticamente, o processo de alfabetização, pois o mesmo demanda atenção singular no trabalho ancorado em redes de significação que é prerrogativa para o desenvolvimento do trabalho com o BIA. Transformar a aprendizagem, em via de acesso a contextos mais amplos de âmbito social, se traduzia, segundo a proposta, em considerar a articulação da alfabetização e do letramento para além dos muros da escola, fortalecendo a observação de que a leitura e a escrita estão estreitamente ligadas ao vínculo com as práticas sociais que antecedem à entrada na instituição escolar.

A respeito desse assunto, Villas Boas (2004, p. 29) destaca:

a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

Acentuamos que quando tratamos da avaliação formativa, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos estudantes, torna-se preciso que avaliemos todo percurso escolar, a unidade escolar como um corpo, cujas diversificadas funções atingem todo o funcionamento do organismo. Portanto, a avaliação formativa perpassa toda escola. Tudo é avaliado. A participação de todos é avaliada na aquisição da leitura e da escrita, inclusive o professor, a gestão, supervisão, coordenação, equipes de atendimento. Esse conjunto produz resultados que precisam ser considerados, pensados e repensados numa perspectiva analítica, produtora de novas práticas, refletidas sob a ótica da coletividade.

No caso desse estudo, em específico, entramos no escopo específico de nosso objeto, já que a proposta pedagógica do BIA dedica, em sua versão de 2006, uma seção específica para o debate da alfabetização, letramento e ludicidade. Defende, portanto, uma concepção interativa, discursiva e funcional, visando o ensino da língua como atividade, como forma de ação e como lugar de interação e socialização.

No ano de 2010 foi editada a Estratégia Pedagógica do BIA – 2ª edição – Versão Experimental, visando a garantia e aquisição da alfabetização/letramento por meio de estratégias correlacionadas à ludicidade, baseada na perspectiva de formação dos estudantes em sua integralidade, a fim de que a apropriação da leitura e da escrita fossem eficazes.

Importante lembrar que o Distrito Federal foi um dos pioneiros na implantação dos ciclos de aprendizagem, assim como os estados de São Paulo, Goiás, Minas Gerais e Paraná que instituíram a política na década de 1980 com a finalidade de confrontar os insucessos correlacionados à alfabetização/letramento dos estudantes nos primeiros anos de escolarização. Concomitante a este período de implantação dos ciclos nos estados anteriormente citados, o Distrito Federal iniciou o projeto ABC em 1984; o CBA no ano de 1989 e em 1997 implementou a Escola Candanga, assinala Mainardes (2007). Cabe sublinhar, ainda, que a Secretaria Municipal de ensino de Recife esteve inserida nesse contexto no período de 1986 a 1988, com o intuito de assegurar um trabalho de formação contínua de professores e, conjugada a outras ações, minimizar o quadro de fracasso escolar presente no cenário brasileiro.

De fato, essa perspectiva defendia a continuidade do processo de alfabetização, com propósitos de promover o desenvolvimento dos estudantes, respeitando uma temporalidade ampliada. Entretanto, Villas Boas (2006, p.3) destaca que todos os projetos implementados não tiveram grande repercussão e, acrescenta que, entre 1995 e 1998, “ações semelhantes foram criadas, mas duraram pouco tempo”.

Em síntese, oficialmente, a política dos ciclos e a implantação do BIA, objetivam fortalecer a concepção de ampliação do tempo de escolarização para o desenvolvimento do processo de alfabetização, de modo a não ocorrer interrupção na aquisição da leitura e da escrita, oferecendo oportunidade de conclusão do processo de forma respeitosa aos ritmos e especificidades dos estudantes.

Mainardes (2007, p. 15) explicita: “essa política defende a substituição da avaliação somativa para a avaliação formativa e diagnóstica”, e que, ainda segundo o autor, por meio das informações obtidas pelo processo avaliativo, sejamos capazes de retroalimentar o ensino de forma contínua, a fim de garantir a aquisição da aprendizagem.

O documento trouxe à tona os mesmos princípios expostos na Proposta Pedagógica do BIA de 2006, porém, especificou, mais detalhadamente, justificando e clarificando os pontos abordados no que se refere ao processo de alfabetização/letramento. Há ênfase ao acompanhamento realizado pelo Centro de Referência de Alfabetização (CRA) que se incumbem de desenvolver planos de ação com o intuito de avaliar o trabalho pedagógico, - o redirecionando, assistindo os docentes por meio de visitas sistematizadas, reuniões e encontros com coordenadores locais.

Nesse cenário, pensando nos pilares que sustentam essa pesquisa: alfabetização e coordenação pedagógica, é que objetivamos apreender a articulação desses campos pensando nas práticas escolares cotidianas. Estaria ocorrendo, no chão da escola, um trabalho conjunto entre o professor alfabetizador e o coordenador pedagógico?

Continuando com o percurso da alfabetização na rede de ensino do Distrito Federal, realçamos que, no ano de 2010 foram firmados outros projetos que atendiam àquela área. De acordo com a resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, ficou estabelecida a criação de normas e critérios para pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para professores e outros profissionais da educação e, assim, foi regulamentado o Pró-Letramento – Programa de Formação continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de qualificar professores que atuavam com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o programa buscou aprimorar as concepções docentes no que se refere à alfabetização e linguagem. Ocorria por meio da parceria de uma rede de universidades públicas, que colaboravam com o programa, produzindo o material didático, formando e orientando os tutores que multiplicariam as ações afins, aliada às secretarias de educação e MEC.

Em 2012, a SEEDF trouxe uma versão revisada das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012), realizada por uma comissão de

professores integrantes da rede pública de ensino. Esses docentes se responsabilizaram por revisitar os documentos ratificados, realizando uma reflexão e análise do que já se tinha e viabilizando “os anseios e as necessidades da alfabetização e letramento no contexto atual” (p. 11). Uma mudança significativa foi a supressão do princípio da matemática que estava expressa na versão anterior das Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Interessante que, com relação às quatro práticas da alfabetização: leitura/interpretação; produção de textos; análise linguística e sistematização do código, sem mudança nesse último item, se encontraram prescritos para organização da rotina e estabelecimento do planejamento a sequência didática como eixo norteador.

Uma política pública relevante, ocorrida nesse período, foi o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). O objetivo foi o de promover a garantia da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Ministério da Educação definiu as diretrizes gerais e as secretarias estaduais, distrital e municipais se incumbiram de ratificar as atribuições por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que deliberou a respeito do Plano de Metas e Compromisso **Todos pela Educação**, que conjugou esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios que deveriam promover, conjuntamente, estratégias para o processo de alfabetização das crianças.

Em comum acordo, essas instâncias governamentais deveriam empreender esforços coletivos para que todas as crianças fossem alfabetizadas no máximo até os oito anos, com resultados aferidos por meio dos exames aplicados, periodicamente, com essa especificidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, partindo do Art. 2º do Decreto 6.094 de 2007, lançou um Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, já citado anteriormente e do Decreto nº 6.755 de 2009, o qual fomenta a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Art. 1º, parágrafo único, revogado mais tarde pelo Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017.

Finalizamos com o Decreto nº 7.084, Art. 2º, que versava sobre o Programa Nacional do Livro Didático e teve como objetivo prover materiais pedagógicos, didáticos e literários fornecidos às escolas que atendiam a modalidade de educação básica. O objetivo foi assegurar a melhoria dos procedimentos didáticos e metodológicos por meio do acesso a materiais educativos de qualidade, possibilitando a democratização do acesso e usufruto dos mesmos. Este também foi revogado pelo Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016.

Entendemos que o PNAIC trouxe a perspectiva reflexiva sobre a alfabetização, como empreendimento na formação continuada docente, com eixo diretamente voltado aos alfabetizadores. Entretanto, percebemos que se abriu uma lacuna à medida que os coordenadores não foram contemplados para a realização da formação, sendo a atuação articulada desses profissionais crucial no cotidiano da escola para fomentar o planejamento coletivo. Nesse caso, os coordenadores não obtiveram essa oportunidade de formação, sendo incorporados, somente, em 2016.

No concernente às Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014), houve o fortalecimento da alfabetização num contexto ciclado, visto que apontou o seguinte:

organizar a escola em ciclos requer que o ensino seja entendido em função das aprendizagens, ou seja, tanto a preocupação referente ao ensino quanto a compreensão sobre o modo como o estudante aprende favorecem a organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 19).

Apreendemos que, frente a todas as mudanças teóricas, de base legal que vêm ocorrendo, impactando, diretamente, na descontinuidade das políticas voltadas para o campo da alfabetização, os ciclos permanecem na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e continua suscitando esse debate quanto à articulação das escolas na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. No nosso caso, como assinalamos, cabe-nos investigar a articulação entre as coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras no chão da escola. É sobre esse assunto que nos deteremos a seguir.

1.5 SITUANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO TEMPO E NO ESPAÇO

Conforme sublinhamos anteriormente, objetivamos apreender a articulação entre a coordenação pedagógica e o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras. Nessa seção, dialogamos, mais especificamente, sobre essa primeira perspectiva. Sabemos que a coordenação pedagógica é fundamental para o encaminhamento do trabalho desenvolvido na escola. Para agregar e constituir a organização do trabalho pedagógico, nessa instituição, é fundamental o desenvolvimento e o compartilhamento de estratégias, estudos e discussões fomentadas, também, na coordenação pedagógica.

Partindo dessa premissa, entendemos ser essencial a atuação do coordenador pedagógico, tendo em vista uma articulação mais próxima entre esse profissional e as professoras. No caso dessa pesquisa, entendemos, pela própria organização da rede de ensino

do Distrito Federal, que é possível desenvolver projetos singulares para o bloco inicial de alfabetização. Haveria, no cenário desse estudo, espaço para a reflexão e sistematização da progressão do ensino de alfabetização ao longo dessa etapa da escolarização básica? Eis uma questão que nos interessa focar.

Entendemos que a apreensão das singularidades da coordenação pedagógica demanda um passeio pela história. Focamos, a partir de então, em alguns aspectos macro, até chegarmos a uma reflexão mais específica desse campo. Partindo da premissa da inserção da educação no panorama nacional, Saviani (2019, p. 26) salientou que “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Esclarecemos que, durante a colonização do Brasil, houve um crescente interesse de aculturação indígena com a expansão e o propósito de convertê-los ao catolicismo. Tudo isso se traduziu num modelo facilitador de persuasão e dominação em meio a uma crescente sociedade forjada pelos colonizadores.

O motivo pelo qual discorremos sobre o tema se fundamenta nas práticas de ordem pedagógicas que se estruturam no período colonial, por volta do ano de 1549, como forma de assegurar o controle, não obstante, integradas à prática não institucionalizada, produzidas e estimuladas na escola.

A hegemonia jesuítica foi executada amplamente no território nacional por, aproximadamente, dois séculos, sendo percebida uma articulação educacional que encontraria sua efetividade na adequação da subordinação indígena, cujos efeitos se reverberariam na conversão dos mesmos com mais facilidade. É importante sublinhar que o medo foi um elemento atenuante para o alcance do ousado projeto português no que se refere à concepção de educação e controle naquele período histórico.

Partindo da reflexão no contexto histórico, percebemos as contradições que emergem na constituição desses profissionais. Por essa razão, somos convidados a esmiuçar as raízes de tais incongruências, com finalidades explícitas de compreender a gênese da discussão. Iniciemos, portanto, nossa investigação apontando um documento intitulado: **Ratio Studiorum**, que constituía num conjunto de regras destinadas a orientar a ação pedagógica dos jesuítas, cuja versão final remonta ao ano de 1599. Essa proposta desencadeou intensos debates com o intuito de alcançar uma normatização a ser colocada em prática nos colégios da Companhia de Jesus.

O documento buscou inspiração em fontes e orientações provenientes de outros modelos organizados anteriormente com objetivos afins de concretização de uma normativa a

ser seguida. Nesse cenário, encontramos o **modus parisiensis**, cuja denominação de qualidade era notadamente explicitada. O foco esteve voltado para o aprendizado da gramática concernente à língua latina e ficou evidenciado como opção representativa “em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações”, segundo França (1952, p. 8). Foi utilizado, também, à posteriori, no Colégio Romano “que se tornou referência para toda a Ordem” (SAVIANI, 2019, p. 50).

Em função das características demonstradas no **modus parisiensis**, e fundamentado na escolástica, Saviani (2019, p. 52) realça:

pode-se considerar que o modus parisiensis contém o germe da organização do ensino que veio constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização, constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

Precedendo o modus parisiensis, encontramos o **modus italicus**, peculiarmente utilizado na Itália e caracterizado por não estar vinculado a uma estrutura rígida de “um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina” (SAVIANI, 2019, p. 50). Havia, portanto, a aceitação de transpor as disciplinas sem nenhum obstáculo ou exigência para que tal ocorresse. Segundo Saviani (2019, p. 52), havia a “presença de um preceptor que ministrava a instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um”.

Temos, portanto, um elementar programa de constituição do que se reverberou a **Ratio Studiorum**, evidenciando um documento que regulamentou toda ação pedagógica, administrativa e religiosa no tocante às instituições de caráter educativo.

O motivo dessa retomada histórica, ainda que breve, intentou apresentar que, desde os primórdios da colonização, podemos observar a presença de um prefeito geral que assumiu as ações educativas e administrativas nas instituições educativas no período colonial, do qual percebemos sinais que apontavam para a prefiguração do que se constituiria na profissão do supervisor pedagógico inicialmente e, mais tarde, com o surgimento de outro profissional que seria o coordenador pedagógico, cujos traços marcadamente se desdobram nas especificações designadas no documento. Segundo Saviani (2019, p. 55).

a Ratio Studiorum previa a figura de um prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra n. 2 provincial). Previa, ainda, quando a extensão e variedade do trabalho escolar o exigissem, um prefeito dos estudos inferiores,

conforme as circunstâncias, um prefeito de disciplina subordinados, ambos ao prefeito geral.

A partir desse cenário histórico, ficou perceptível a conexão com a concepção controladora preservada no imaginário social, do supervisor e coordenador no que tange à função. Ilustrando melhor essa colocação, Saviani (2019) explicitou que, a *Ratio Studiorum* foi baseada em regras que deveriam ser cumpridas, estabelecendo deveres a serem executados, exemplificando com a regra nº 1 que designava que o prefeito geral deveria cuidar da organização dos estudos, incumbindo-se da responsabilidade de orientar e realizar o direcionamento das aulas. Neste ponto, percebermos a ação pedagógica docente subjacente ao controle do reitor que se disponibilizava de um agente subalterno, (no caso o prefeito geral), que se incumbia de cumprir as determinações do documento. A autoridade exercida pelo prefeito geral, também se estendia e monitorava o cumprimento à risca, dos conteúdos disciplinares de forma que pudesse manter o controle organizacional dos estudos, não permitindo a introdução de mudanças ao que estava estabelecido nem dispersões durante a realização das aulas. Subalternos ao prefeito geral, surgiam também o prefeito de estudos e o prefeito de disciplina.

Tudo isso se refletia na retirada da autonomia do professor do processo pedagógico, conforme explicitado na regra nº 3 do código, coadunando com a regra nº 5 que estabelecia o cumprimento de toda matéria que se submeteu a executar, no plano pedagógico, sem parecer docente nas decisões. A ação desses profissionais se encontrava integralmente submetida ao controle do código pedagógico, sendo incumbência do prefeito geral assistir as aulas dos professores e também se apropriar dos apontamentos registrados pelos alunos, circundando-os de todos os modos possíveis, a fim de manter a autoridade administrativa e pedagógica do processo de aprendizagem.

Após quase dois séculos de predomínio, no ano de 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas. Diante do cenário carente de um modelo que preenchesse a lacuna educacional, foram promovidas reformas na educação e criaram as **aulas régias** diluindo, assim, as prerrogativas cabíveis aos prefeitos de estudo. Com um viés pragmático de assistência mais acelerado para o atendimento da elite, nas perspectivas econômica e política, instituíram a abordagem dos **estudos menores**, que constituíram na visão de Wehling e Wehling (1994, p. 288) que “deveriam, pois, canalizar parte da população em idade escolar, combatendo a tendência secular dos homens pobres ingressarem nas comunidades religiosas, subtraindo-se à força de trabalho”.

Com a diminuição das instituições educativas, ficava mais simplificada a concentração administrativa da colônia e dificultou, ainda mais, o acesso da população desprivilegiada. Diluem-se, também, os cargos ora destinados aos prefeitos gerais, concentrando a instrução pública ao poder do Estado. Desde o período colonial no Brasil, constatamos a descontinuidade do que concebemos como proposta educacional, onde a instrução pública esteve atrelada a um projeto político momentâneo destinado a cooptar interesses de grupos dominantes, e não à formação de uma sociedade provida de conhecimentos e capazes de fomentar estratégias bem fundamentadas para o bem-estar social.

Podemos destacar, que dentre os mecanismos utilizados na formatação deste modelo escolar, um deles careceu ser evidenciado em função da sua importância, a ausência efetiva de profissionais qualificados para exercer a função de professores, conforme assinala Almeida (2000), o que desencadeou um processo de fracasso, desorganização e desestruturação no projeto educativo da colônia.

A reforma pombalina reforçou a dicotomia da escola, bifurcando-a, ainda mais, privilegiando o atendimento da elite e oferecendo uma escola hábil para o suporte das necessidades burguesas, ajustando-as em defesa do “desenvolvimento cultural do Império português por difusão de novas ideias de base empirista e utilitarista” (SAVIANI, 2019, p. 80) e desvinculada dos propósitos jesuíticos. Encontramos, entre as primeiras disposições estabelecidas no Alvará de 28 de junho de 1.759, a representação do **diretor de estudos**, nomeado com o intuito de monitorar e coordenar o ensino, configurando, também, dentre suas atribuições, orientar os professores no cumprimento das responsabilidades pedagógicas; extinguir as possibilidades de inconvenientes promovidas pela insubordinação docente, coagindo-os por meio de castigos e penalidades que poderiam chegar à disposição do cargo ocupado caso não cumprissem as exigências requeridas.

Esse **supervisor** designado pela Coroa Portuguesa atuava em caráter coercitivo nesse novo regime de regulação das escolas para que se concretizassem os propósitos que segundo Wehling e Wehling (1994, p. 288),

os objetivos do governo português àquela altura estão claros no próprio alvará: preencher a lacuna deixada pelos jesuítas, secularizar o ensino, promover estudos melhores com aprendizagem mais rápida e eficaz, valorizar o latim não como instrumento gramatical, mas como introdução à latinidade, modo de embasar a formação geral do aluno. Atente-se para o fato de que a finalidade da reforma pombalina dos “estudos menores” não era atender à população em geral (como era até certo ponto, a jesuítica e como seria a liberal), mas preparar uma elite necessária para fins econômicos e políticos desejados pelo Estado, através de poucas escolas bem aparelhadas.

À medida que se ampliou o número de professores, “reduziu-se proporcionalmente os custos com o magistério” (SAVIANI, 2019, p. 107). Houve uma desarticulação de um projeto uníssono e educativo, dentre as variadas condições de instabilidade proporcionada pelo regimento: a “escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas” (SAVIANI, 2019, p. 114). Identificamos uma alteração na perspectiva pedagógica no período pombalino com a chegada da família real no ano de 1808, que tencionava promover uma organização administrativa que sustentasse o domínio da elite ao mesmo tempo em que fomentasse a ampliação do quadro de mão de obra destinada à composição do quadro oficial quando da transferência da capital para o Rio de Janeiro. Harmoniosamente impregnado pelo ideário preconizado no Alvará de 28 de junho de 1759, o diretor geral de estudos usufruía das atribuições de controle organizacional e disciplinar, competindo ampliar com diretores locais e comissariados as funções explicitadas.

Acomodando a instrução no Brasil ao cenário político da independência, foram criadas as **Escolas de Primeiras Letras**, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, que adotaram o **Ensino Mútuo** de caráter obrigatório como método, baseando, nele, o modelo organizacional (SAVIANI, 2019), cujo foco não estava voltado especificamente para a aprendizagem do estudante e o despertar da consciência e, sim, de se adequar à sujeição e doutrinação, ajustando-se ao modelo. À priori, o docente se encarregava de fiscalizar e “supervisionava toda a escola, em especial os monitores” (SAVIANI, 2019, p. 128), em consonância com o projeto de ensino, cujas prerrogativas foram baseadas no quantitativo em detrimento do qualitativo (VILLELA, 1999), visando um custo inferior ao que era adequado ao projeto e conservando o caráter tradicional na proposta didático-pedagógica.

De fato, esse modelo não se demonstrou frutuoso em função das discrepâncias pedagógicas que, na verdade, não conseguiam um atendimento educacional que contemplasse as necessidades da população, da proposta operante de um projeto instrucional planejado para que todos pudessem alcançar um aproveitamento significativo, dentre outros fatores, foi citada a importância da instituição da inspeção das escolas como auxílio.

Promovida por Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1824, foi regulamentada a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. No seu interior, versava, entre outros quesitos elementares, enfatizava questionamentos referentes à inspeção escolar, e a obrigatoriedade do ensino público, tornando o documento um marco no que compete à representação de um “sistema nacional de ensino” (SAVIANI, 2019, p. 131) formatado a partir dessa reforma. Entretanto, os rastros da exclusão dos

escravos, explicitados no regulamento, os extinguiram da inserção no sistema de ensino embora em seu escopo, contemplasse a todos os habitantes.

Depreendemos, nesse contexto monárquico, que a supervisão pedagógica exercida pelos inspetores gerais e ramificada aos inspetores locais alcançaram notória importância e expansão na organização do ensino e regulação a qual Saviani (2003, p. 24) expõe:

[...] a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando por esse meio, a fase de cadeiras e classes isoladas o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores [...] emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares.

Ao longo da história, com a Proclamação da República, a escola foi se configurando em meio a reforma que alcançaria o ensino primário e secundário, por meio do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Todavia, apesar de se restringir ao Distrito Federal do Município do Rio de Janeiro, poderia se enquadrar como auxílio e poderia ser reproduzido pelos Estados. Chamou-nos a atenção, o fato das discontinuidades dos projetos relacionados à educação, pois não se executaram seus propósitos e, até mesmo, o ousado plano proposto no Estado de São Paulo no ano de 1892, não se configurou como planejado, sendo esse o que mais se aproximou de um constructo organizacional para a educação, com concepções direcionadas à

organização administrativa e pedagógica do sistema [...] a organização da escola em grupos escolares [...] graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais [...] corpo relativamente amplo de professores [...] emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades (SAVIANI, 2019, p. 167).

Esclarecemos que, predominava, nesses primórdios da coordenação, o modelo tradicional, conservador e controlador dos inspetores gerais e auxiliares designados inspetores escolares. Depreendemos que as instituições educativas no Brasil, ordinariamente, careceram de investimentos para o desenvolvimento da instrução pública, sendo uma das formas de comedir os gastos que, precariamente, eram distribuídos, promovendo o esfacelamento do processo educativo. Embora houvesse a discussão de um projeto instrucional que não atendesse somente às elites e alcançasse as classes populares, não se sustentavam em continuidades.

Diante do exposto, constatamos que ocorreram algumas modificações no campo teórico, contudo, na prática, estavam impregnados pelas interrupções e falta de compromisso

que atendesse à demanda crescente. Percebemos que aconteceram movimentações no sentido de fomentar um sistema unificado que, segundo Santos (1996, p. 112),

com o final da Monarquia e início da República, a escola sofreu algumas transformações, passou pelo formato de grupos escolares e foi organizada por séries. Era latente a preocupação com um único sistema nacional de educação que contemplasse uma organização administrativa e pedagógica, o que se daria através de órgãos centrais e intermediários para formulação de diretrizes e normas pedagógicas, mas passariam também pela supervisão do ensino (inspeção, controle e coordenação).

Em função da organização seriada e a distribuição dos conteúdos em disciplinas, a escola foi compelida a buscar um formato diferenciado, agora com o atendimento expandido e reunindo um corpo docente ampliado, surgindo, então, uma categoria de profissionais da educação e, paralelo ao movimento, o surgimento dos técnicos generalistas em educação. A atribuição de controle e vigilância Estatal se desdobrava sobre os inspetores com atribuições técnico-burocráticas, que sobrepujam às pedagógicas, houve o desencadeamento da perspectiva de desvincular essas atribuições, corroborando para o surgimento da supervisão, que atuaria mais no campo pedagógico, sem, no entanto, se isentar do componente burocrático por completo, das pressões socioeconômicas, instigadas pelas pressões capitalistas engendradas no transcurso industrial que o delineava.

Santos (1996, p. 113) expõe, ainda,

no início da década de vinte, surgiram os profissionais da educação, que com formação técnica constituíram uma nova categoria profissional. A proposta básica era ter um tratamento diferenciado para os assuntos educacionais, acabando com o equívoco de tratá-los indistintamente dos assuntos administrativos. Foi essa separação que permitiu o surgimento da figura do supervisor, distintamente do diretor e do inspetor.

Diante do exposto, podemos convencionar a regulação da função dos inspetores escolares com o Decreto nº 3.698 de 4 de outubro de 1927. De acordo com o documento, seriam nomeados o quantitativo necessário à boa administração, de caráter técnico e administrativo, com a atribuição de observar a execução do trabalho dos professores, apontando as falhas supervisionadas no ensino, cujo efeito se reverberaria na aplicação da advertência necessária de acordo com o que havia sido disposto no decreto que o referenciava. Salientamos que, no decreto supracitado, havia especificado o caráter do cargo de inspetor escolar comissariado, em que sua nomeação e dispensa estava à mercê do secretário do interior.

Depreendemos, das situações ora apresentadas, que ocorreram mudanças voltadas para além das inquietudes relacionadas ao ensino, o atributo de fiscalização, cuja herança se

desdobra pela história da educação no Brasil por tantas décadas à frente. Com as renovações ocorridas no âmbito pedagógico, houve a necessidade de dissociar as atribuições e surgimento desse especialista que fazia a composição do quadro da escola, os inspetores de ensino, cujos indícios remetem ao supervisor pedagógico.

Nesse contexto, avançamos para os anos de 1930 marcado, expressivamente, pela proposta da Escola Nova que compôs os princípios subjetivos para a renovação da escola, de forma que fosse comum, a toda sociedade, obrigatória e enquadrada na perspectiva da gratuidade a todos os cidadãos. De acordo com Santos (1996, p. 113),

o ideário escolanovista propunha o ensino através de métodos ativos, a adequação do currículo às fases de desenvolvimento das crianças, o desenvolvimento do auto-governo em lugar de disciplinamentos, a valorização da criatividade e da curiosidade como elementos para a aprendizagem, entre outros.

A tendência pedagógica da Escola Nova foi trazida para o cenário nacional por meio de Anísio Teixeira, que era adepto do pensamento de John Dewey, um filósofo norte americano que influenciou a respeito do protagonismo dos estudantes, valorizando as diferentes capacidades de raciocínios e pensamentos, numa perspectiva de reconhecer a realidade, provocando questionamentos desde plano físico. Intencionava, também, proporcionar o crescimento global na esfera física, emocional e intelectual, desenvolvendo capacidades de aprendizagens por meio da aplicação prática da teoria estudada. Outro intelectual exponencialmente significativo, aliado a Anísio Teixeira, foi Fernando Azevedo, que, segundo Saviani (2019, p. 210), “foi o principal divulgador apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil”, contribuindo, significativamente, no movimento que buscava uma abordagem reformadora cujo “ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola comunidade” (SAVIANI, 2019, p. 211).

Diante de uma realidade absolutamente inaceitável com relação ao número de analfabetos existentes no país, no ano de 1932, fomentado pelos intelectuais retratados, gerou-se a produção do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Esse movimento presente no ano de 1932 buscava, intencionalmente, chamar a atenção ao fato de considerar um sistema educacional no âmbito brasileiro, de forma que explicasse “para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução nacional” (SAVIANI, 2019, p. 243). Diante do impetuoso ritmo da industrialização e crescente urbanização provocada pelo movimento desenvolvimentista, ocorreu uma intensa demanda à educação, a fim de que fosse ampliado o acesso, se estendendo à formação de profissionais, oportunizando a inserção em cursos superiores e incluindo, nesse bojo formativo, os técnicos que “tinham a formação generalista e

podiam atuar tanto em supervisão, quanto em orientação ou administração, o importante é que tinham uma base de formação mais abrangente” (SAVIANI, 2019, p. 243). A disposição do ensino superior foi regulamentada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, sendo que este versava sobre as finalidades do ensino universitário, concorrendo ao aprimoramento do indivíduo no campo cultural, técnico e científico no atendimento a uma demanda da coletividade, com vistas ao aperfeiçoamento humano.

Atentamos, também, ao fato de que, nas prerrogativas, essa organização deveria atender, convenientemente, às necessidades nacionais no que diz respeito à ordem física, social e econômica, tendo em vista o crescente cenário urbanístico que se constituía e aos apelos ao enquadramento dessa sociedade no que concerne às relações políticas e sociais nesse período. Sendo assim, foi inevitável que se acelerassem as reformas no campo educacional, visto que se tornava uma premissa para o desenvolvimento do processo de industrialização implementado. Outro fato relevante, que situamos no contexto histórico, foram os acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos, fomentados na década de 1950.

Na perspectiva de aprimorar e acelerar o desenvolvimento econômico do Brasil, Juscelino Kubitschek “abriu as portas da economia nacional à penetração do capital estrangeiro”. Promovendo e “acelerando a expansão industrial” (BERNARDES, 1983, p. 47), implantando programas e projetos educacionais em nível nacional. Inteiramos que os acordos firmados entre esses dois países refletiram na educação do país. Diante da Guerra Fria deflagrada e o crescente avanço do socialismo, os norte-americanos intensificaram a política assistencialista após a 2ª Guerra Mundial, com o propósito de conter a progressão do bloco socialista nos países cujo retardo econômico impedia o desenvolvimento necessário.

Comprendemos que foi uma infiltração pretensiosa no campo educacional. Sendo assim, Tavares (1980, p. 15) expõe que,

os acordos e convênios educacionais procuravam criar, entre os brasileiros, a imagem do “Amigo americano”, empenhado na melhoria das condições sócio-culturais do país, e visava, também, a formação de uma clientela permanente que dependesse e consumisse produtos materiais e culturais dos Estados Unidos.

Buscamos explicitar, nesse cenário, as evidências que clarificaram as articulações direcionadas a uma pedagogia tecnicista, mediante um acordo assinado entre o MEC, no ano de 1958, e uma universidade americana localizada na Indiana, visando um pacto de implantação de um programa de caráter experimental na capital mineira, Belo Horizonte, promovendo assistência técnica americana por meio da Missão Norte-Americana de

Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B). A implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), o qual tinha como explícito objetivo a formação docente para as escolas normais no Brasil, constituído como um acordo bilateral de assistência técnica entre Brasil e os Estados Unidos que faziam parte de um vasto programa de assessoria em que a educação estava no bojo.

Dentre os pontos observados nessa investigação, apontamos o especialista em supervisão escolar referenciado como um suporte para o arquétipo da construção de um novo modelo de escola que se estava construindo. Nesse contexto, Bernardes (1983, p. 43) enfatizou que

os programas de ajuda internacional (ensino, escola, supervisão) são aparentemente isolados dos outros programas, mas, de fato, são aspectos de um plano mais amplo, relativo ao projeto nacional como um todo. Este fato evidencia que a educação sempre foi considerada como dimensão da estrutura social mesmo quando se procura mostrá-la em sua autonomia.

Apreendemos, portanto, que a supervisão estava imbricada na dimensão do processo educativo de forma ativa e pretensiosa, baseada em finalidades pré-estabelecidas num projeto social convencionado e intencional, com propósitos perceptivelmente voltados para o controle, monitoramento e fiscalização. Delineamos que, a partir das constatações, que a referência voltada à supervisão se direciona para o campo curricular, onde se concentram possibilidades mais viáveis de se constituir enquanto instrumento produtor de desenvolvimento econômico, social e cultural, concebida no contexto da teoria liberal.

Entretanto, não foram considerados expressivos os investimentos na esfera educacional, a desigualdade social foi um estigma que marcou o governo de JK. A construção da capital demonstra ter inquirido maior essência ao seu olhar, visto que os alvos do seu governo foram voltados ao desenvolvimentismo, demandando esforços e investimentos no campo energético e do transporte. Os caminhos percorridos pela educação, no Brasil, foram permeados por disputas e pelo predomínio de teorias que sustentaram o modelo de dominância proposto, rompendo com dispositivos políticos em prol da coletividade. Sempre foram geradores de conflitos pela hegemonia predominante. Norteados pela Constituição Federal de 1934, a qual já previa a elaboração de um documento que pudesse direcionar a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, por intermédio da Lei nº 4.024, a qual designava que esta deveria entrar em vigor no ano seguinte, ou seja, 1962.

A LDBN/61 delineou o surgimento de especialistas em educação. Em consonância com o documento, foram evidenciados os orientadores de educação, demonstrando um processo de descentralização no aspecto administrativo. De acordo com o prescrito, havia especificidades verificadas de acordo com as premissas abaixo:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições de grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

À guisa de uma proposta que pudesse ser reconhecida como um instrumento amparado juridicamente, a LDBEN/61 foi um dispositivo político e filosófico que, em termos político-educacionais, sinalizava a mudança desse direcionamento na década de 1960. Notamos que várias esferas sociais conclamavam por reformas que fossem capazes de promover o desenvolvimento do setor educacional. Desde a constituição das ideias renovadoras que ocorreram entre os anos de 1920 e 1930, já presumia a concepção de um plano nacional voltado à educação que, posteriormente, aparece sinalizado no **Manifesto de 32**, composto por uma elite intelectual alinhada com o propósito de reconstrução dos moldes educativos e, posteriormente na Constituição Federal de 1934, especificamente no Artigo 150, que, categoricamente, previa a elaboração de um documento que pudesse nortear a educação no país.

Subsequente à elaboração e vigência da LDBEN/61, Anísio Teixeira foi “designado para relatar o Plano Nacional de Educação (PNE) no CFE” (SAVIANI, 2019, p. 306), para efetivação e implementação do que havia sido estabelecido na LDB/1961, onde, mais especificamente, nos Artigos 7º e 8º foram consideradas suas contribuições e atribuições.

Dando continuidade, percorremos, agora, o período marcado pela ditadura militar no Brasil. Esse decurso histórico concorreu para a disseminação da visão fiscalizadora da supervisão pedagógica, pois o rigor norteava os assuntos relacionados ao ensino, exercendo autoridade sobre os currículos vinculados ao sistema de ensino e o controle disciplinar no desempenho de suas funções.

Observamos que a ditadura militar freou os debates e discussões referentes à organização e estruturação de um sistema educativo formado nacionalmente, enfraquecendo

os debates fomentados por intelectuais e movimentos sociais que aspiravam uma educação mais acessível, democrática e direcionada, amplamente, não somente às elites, mas compartilhada popularmente entre todos os estratos sociais. Instaurou-se, neste período, uma perseguição aos educadores que foram considerados subversivos às arguições do regime, culminando com exílios (a exemplo de Darci Ribeiro) e cassação de direitos políticos, destituições de cargos como aconteceu com Anísio Teixeira. Demonstramos que também foram agregados movimentos católicos gerados a partir do Concílio Vaticano II, com ideias revolucionárias fundamentadas na doutrina cristã com o movimento da teologia da libertação.

Elencamos ser importante destacar, nesse contexto histórico educacional brasileiro, em função da tendência libertária buscada no período em que o país se encontrava em pleno regime militar. Esse se tornou um movimento de resistência, que, no ano de 1963, criou a Ação Popular, que se caracterizou como oposição à realidade vivenciada pela fração majoritária da população brasileira, imersa na miséria onde “educadores católicos buscam formas de engajamento nos processos de desenvolvimento e libertação da população oprimida”, conforme assinala Saviani (2019, p. 338). No campo educativo pontuamos que foram tomadas providências no sentido de incrementar ações “que se lançaram em programas de educação popular, em especial, a alfabetização de adultos” (SAVIANI, 2019, p. 339) onde, por meio da educação, teriam uma forma de subverter a opressão exercida pelo modo de produção capitalista.

Observamos, então, que esses desdobramentos vinculados a uma composição de uma vertente triparte - os movimentos populares de educação voltados a uma atuação educativa libertária de cunho esquerdista, que se movimentou pela constituição da pedagogia da libertação, nas pedagogias não diretivas pelo viés central e na tendência à pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2019). Nesse ínterim, observamos a exigência de apontamentos de uma crise da Pedagogia Nova, efetivamente composta pela dinamicidade aferida no sistema educacional vigente, direcionando o processo educativo a uma nova tendência que necessitava ajustar-se nos moldes prescritos.

Em virtude das inquietações provocadas pelo avanço desses ideais libertadores, foi criado na década de 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa elaborado pelo governo federal com o intuito de promover a educação de jovens e adultos no intento de buscar a integração dos indivíduos à comunidade. A operacionalização do MOBRAL envolvia centralizar toda orientação pedagógica, didática e ideológica sob o poder do governo do regime militar, além da ação supervisora no âmbito pedagógico,

culminando com a produção do material utilizado. Consolidou-se nas entre as décadas de 1970 e 1980.

Para que o movimento se estabelecesse de forma contundente, foi necessário que medidas operacionais fossem direcionadas para o funcionamento. Para isso, “organizou-se um fluxo operacional para o movimento, com a instalação dos grupos federais de coordenação e o treinamento de equipes federais locais. Foi apresentado um estudo utilização de rádio e televisão” (BRASIL, 1973, p. 11).

Para situarmos de forma mais clara a atuação da supervisão pedagógica nesse período, foram se moldando os princípios com objetivos de gerar as condições funcionais para o programa apresentado e, durante a presidência de Emílio Garrastazu Médici, no ano de 1970, delineou-se esse programa de alfabetização implantado. O então presidente da República traçou as disposições que norteariam o programa especificando as orientações previstas de forma que “o novo presidente da traçou as linhas gerais da orientação que pretendia imprimir, transformando o MOBREAL em órgão normativo, supervisor e controlador, descentralizando a ação normativa a nível regional, estadual e municipal” (BRASIL, 1973, p. 12).

Constatamos que a supervisão pedagógica assume, legalmente, um caráter fiscalizador com a explícita pretensão de controlar as ações desse programa, coadunando com os propósitos ideológicos ora implantados e assegurando o cumprimento de todos os dispositivos disciplinares e regulatórios. Idealizado para o atendimento básico de aquisição da leitura, escrita e cálculo, de caráter emergencial, foi ampliado para todo país, de forma que se expandiu o serviço para a 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental. Exponencialmente, o Mobral não modificou o cenário deplorável do analfabetismo no Brasil, visto que não operava na essência do analfabetismo, cujo propósito basilar estava calcado apenas no ato de ensinar a ler, escrever e realizar cálculos simples e inexpressivos em complexidade, eximindo-se da formação integral dos sujeitos, ausentando-se do compromisso de calcar-se na criticidade dos problemas vivenciados e nas discussões de propostas que pudessem viabilizar a superação dos inconvenientes ocasionados pela situação do analfabetismo. Esse programa instituído pelo regime militar buscou centralizar as ações governamentais voltadas para as políticas educacionais e controlar, sistematicamente, os debates voltados ao analfabetismo e as repercussões refletidas na sociedade.

No âmbito da alfabetização, houve prejuízos consideráveis em função das interrupções promovidas pelas perseguições. À exemplo de Paulo Freire, que estava realizando um trabalho inovador relacionado à alfabetização com a utilização de um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 1974, p. 107), cujo objetivo era promover um conhecimento

emancipador, que se refutava aos interesses políticos dos militares que haviam concentrado o poder no governo federal, subordinando estados e municípios, de forma categórica, na supressão da autonomia dos mesmos. A tradição evocada pelo autoritarismo persistiu na Reforma Universitária, Lei nº 5.440/68, a qual reprimia, de forma contundente, a autonomia universitária. Atingiu de modo análogo a performance da comunidade científica, reprimindo sua atuação e trajetória. Segundo Saviani (2019), infundiu-se a perspectiva impositiva com força de lei, que imprimia o caráter da racionalidade técnica, acompanhada de uma eficiência infalível aliada ao modelo pautado na produtividade.

Apontamos que, no decurso da reforma universitária, “situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia”. No caso específico do supervisor, o “mesmo prepara, predominantemente, desde então, **generalistas**, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação” (URBAN, 1985, p. 5, grifo nosso).

Sobreviera, nesse íterim da ditadura militar, a Lei nº 5.692/71 que buscou estabelecer uma relação intrínseca com os interesses do regime, legislando em conformidade com a ordem instituída, preocupando-se, mais diretamente, com a profissionalização e manipulação exercida pelo poder emergente, visionando que a educação tecnicista favorecesse a prosperidade no campo econômico e na esfera social.

O Artigo 33 da Lei nº 5.692/71 versa sobre a formação em nível superior dos supervisores, dentre outros especialistas em educação, cuja “função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma correspondia à militarização escolar” (URBAN, 1985, p. 5). Constitui-se, então, necessário segmentar e mecanizar os meios pelos quais se operacionalizava o sistema de ensino “daí a proliferação de propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (SAVIANI, 2019, p. 382).

Neste contexto, foi relevante na execução do trabalho pedagógico, a fragmentação “com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes” (SAVIANI, 2019, p. 382), e estes se tornariam o elemento coercitivo que, ajustava às diretrizes verticalizadas de cumprimento de incumbências pedagógicas.

Diante do exposto, com a burocratização do ensino e a inserção do especialista, Vasconcelos (2019, p. 127) afirma que

a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam. Até então, o professor era, em muito

maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disso para a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Nesse transcurso, observamos que a educação se insere como instrumento favorecedor para consolidação das relações no panorama capitalista, sendo, convencionalmente, ajustado por vias legais a essa nova tendência. Temos, portanto, um cenário facilitador para a imposição orquestrada pela alteração das bases institucionais vigentes que se difundiram na política educacional brasileira. Considerou, assim, interessante, expor algumas dessas alterações firmadas com imperativo de lei que demonstram tais formulações

O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Foi ainda aprovado, no mesmo dia 11 de fevereiro, o parecer CEF n. 77/69 que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Segundo Saviani (2019, p. 365) “com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se entender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. Cumpre, portanto, como elemento funcional para a implantação do tecnicismo, essa nova organização paramentada pela legalidade que desloque o eixo de controle das demandas educativas.

Verificamos que na pedagogia tradicional o professor se encontrava na centralidade do transcurso processual educativo, agregado de competências exclusivas na condução da ação pedagógica, focalizada, especificamente, para a aprendizagem. No contexto da pedagogia Nova, a base central se transferiu para o aluno, como sujeito ativo, dotado de capacidades, ou seja, de expoentes habilidades para construir aprendizagens a partir da concepção ideária democrática, fundando a aprendizagem em suas necessidades e individualidades, um ser crítico e reflexivo, cujas experiências precisavam ser consideradas no processo educativo. Subsequente a essa perspectiva escolanovista, delineada pela pedagogia tecnicista, houve a retirada de cena do professor, pois não lhe pertencia mais a interpretação de seu papel intermediador do processo educativo, mas tão somente se tornaram “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2019, p. 382).

Percebemos a fragmentação do trabalho pedagógico correspondendo ao especialista, dentre eles, ao supervisor, o ofício de desempenhar o papel fiscalizador, com dispositivos

técnicos e burocráticos instaurados como meio de garantir o cumprimento das prerrogativas que, segundo Ueza (2005), com aprovação do CFE, aprovaram e

reformularam os cursos de pedagogia, instituindo as habilitações. O curso passa a ter um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação seguido de uma parte técnica, individualizada por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além dessas especializações, havia a habilitação para docência nas disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio (UCZA, 2005, p. 27).

Essa reformulação se encontra especificada no Parecer 252 do ano de 1969, seguido pela Resolução 02, a qual está datada no mesmo ano. Tornou-se mister o controle proporcionado nessa relação planejada que conduzia à racionalização do processo pedagógico que regulamentava, conduzia e controlava. Outra característica explicitada foi o preenchimento de formulários, expressos na burocratização do processo (SAVIANI, 2019), transpondo, para a escola, sistema semelhante ao fabril, deslocando o eixo de formação de cidadãos autônomos, encaminhando-a ao treinamento organizacional e mecânico, capaz de suprir as necessidades emergenciais empreendidas pelo sistema. Temos, portanto, o encaminhamento adotado pelo sistema com fins práticos de encaminhamento da educação, com propósitos definidos para respaldar a estratégia de desenvolvimento estabelecida no regime militar, iminente aos propósitos desenvolvimentistas fomentados pela expansão industrial no Brasil. De fato, a função do supervisor ficou sob a sombra da incumbência de respaldar a vigilância exercida e projetada no aspecto controlador, enviesadas, politicamente, no serviço educacional, assegurando e mantendo os interesses substanciais dominantes.

Desde a reforma do ensino, ficou perceptível a incoerência instalada no curso de pedagogia, pois a fragmentação dos cursos desvelava, na mesma ordem, um processo de desarticulação instalado no sistema educativo, margeado pela reprodução do modelo tecnicista vigente. O supervisor atendia, de acordo com Saviani (2003, p. 29), ao treinamento docente para o emprego de técnicas e recursos balizados no padrão tecnicista, atrelada a uma formação e “habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação (mestrado)”. Quanto ao estudante, ficou explícito o desmerecimento desses, visto que se converteu a mero receptor de um sistema burocrático e ritualizado, banido dos seus direitos enquanto sujeito ativo, importando, para esse complexo, contexto a aprendizagem do fazer, numa cadeia produtiva.

A partir dos anos de 1980, identificamos que emergem, no cenário nacional, princípios pedagógicos que disputaram e contestaram a estrutura vigente, apontando possibilidades de debates diante das incoerências pedagógicas observadas no âmbito educacional brasileiro.

Surgiu, nesse ínterim, a necessidade de impulsionar e potencializar as pedagogias alternativas e as pedagogias contra-hegemônicas, emergindo uma transformação substancial onde a educação seria o mote instigante de alteração da ordem vigente, buscando deslocar a perspectiva de servidão aos dominantes e dirigindo o foco aos dominados (SAVIANI, 2019).

No final da década de 1970, visualizamos, também, as proposições organizativas no que se refere ao campo educacional, realçando os movimentos que emergiam. Em âmbito Nacional, em 1977, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); 1978 o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e no ano de 1979 a Associação Nacional de Educação (ANDE). Dentre dezenas de vinculações e associações de professores, em diversificadas competências pedagógicas, tais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), citamos, também, em função do objeto em estudo, a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) (SAVIANI, 2019). A busca por encaminhamentos plausíveis, no contexto educacional, se encaminhava no sentido de uma preocupação com os rumos que a esfera educacional trilhava, gerido pelos contextos razoáveis que foram denunciadas na conjuntura existente, que se encontravam na mira dessas correntes de pensamento divergentes do sistema.

Todas essas iniciativas engendraram para a transformação da escola, em um espaço educacional, cujos interesses privados exacerbados, conduziam à dimensão econômica capitalista, incluindo, nessa circunstância, os supervisores no desempenho da função fiscalizadora para a manutenção sistemática dos acordos e sustentação do regime alienante. Com as ponderações efetivadas por meio da circulação dessas organizações no campo educacional, clarificava, cada vez mais, os encaminhamentos políticos de uma construção dialógica relacionada às concepções pedagógicas e democráticas que proporcionassem o acesso à participação popular no processo educacional e a construção de um modelo escolar voltado aos interesses públicos. À medida que avançavam as produções no campo científico, emergiam as contradições do projeto educacional, o qual, via de regra, deveria aplicar-se à formação, prezando a autonomia e desenvolvimento global dos cidadãos, quando, na íntegra, os sujeitavam a um processo de precariedade da ação pedagógica, se servindo dessa para a consolidação dos interesses políticos e econômicos do sistema de ensino. Tais experiências colocaram em voga a racionalização tecnicista com intenções direcionadas à formação do quadro de mão de obra especializada para orquestrar o trabalho.

Ao passo que foi retomada a redemocratização nos anos de 1980, foram percebidas mudanças substanciais no cenário político. Os movimentos de articulação de professores emergem em meio às transformações que ebuliam no país. Os docentes conclamavam por

alternativas e reformulações consideráveis no plano educativo e pedagógico. Aflorava o movimento pelas **Diretas já** repercutidas nos anos de 1983-1984. Nesse cenário, era visível o descontentamento presente nas práticas do autoritarismo, demonstrando a insatisfação e ruptura com práticas cotidianas vivenciadas naquele período. Irrompia uma alteração na realidade, uma nova mentalidade mais elaborada e reflexiva apontava na conjuntura educacional e pedagógica. A organização dos professores incitava a discussão dos problemas evidenciados na educação, visto que buscavam abordar assuntos pertinentes aos diagnósticos elencados nas escolas e possíveis propostas que encaminhassem à construção da escola pública, elaborada na perspectiva do alcance qualitativo de atendimento. Contudo, não podemos deixar de atentar ao fato de que, neste período, a inflação se processava exorbitante, o alargamento da dívida externa despontava numa economia fragilizada por uma crise ferrenha nos anos de 1980.

Como consequência desse agravamento, citamos as interferências do Banco Mundial e do FMI que, com uma política **assistencialista**, se incumbiu de oferecer auxílio técnico, intervindo, consideravelmente, no suporte e planejamento de políticas educacionais constituídas nos anos de 1980. Foi incrementada, nesse contexto, a política neoliberal definida no país, fomentando orientações de gerenciamento, eficiência e produtividade. Com efeito, revelou-se interessante, diante das propostas do Banco Mundial e FMI, a formação imediatista, básica, funcional e local, sendo necessário implementar uma nova referência para que se pudesse concretizar os resultados objetivados na escola.

Conforme expôs Venas (2012, p. 7),

alguns estados começaram, já em meados dos anos 80, utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na Lei 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico.

Temos, portanto, o cotidiano escolar impactado por reformas no âmbito educacional, incidindo no aspecto pedagógico das escolas onde o que deveria ser ensinado perpassaria, de imediato, pela forma como esse ensino se processaria pautado, também, na figura do coordenador pedagógico (CP). As relações reformistas em que se enquadravam o CP já perpassavam pela ótica das disposições globais e foram permeadas de discursos e orientações desconfortantes que anelavam as políticas educacionais vigentes ao projeto político e econômico que vicejava, favorecendo a política de mercado.

Nos anos de 1990, engendrada pela logicidade direcionada aos interesses particularizados, a educação toma rumos balizados na concepção indutora de tornar menos rígido o processo formador docente. Ocorreu acentuada propagação da educação à distância, autorizados e harmonizados pelas disposições presentes na LDBEN/1996, que acomodava os interesses de organismos internacionais (Banco Mundial e FMI). No entanto, no tocante ao coordenador pedagógico, observamos que se constitui num profissional cuja identidade carece de uma configuração mais categórica, no diz respeito à LDBEN/1996. Não ficou definida sua profissionalidade docente de forma específica, passando por estágios intermitentes nesses instantes históricos, em alguns momentos sendo manipulados de acordo com interesses políticos. Para se definir a territorialidade do coordenador pedagógico na educação do país, faz-se necessária a análise dessa atuação nas unidades escolares, no cumprimento de suas atribuições e, segundo a organização da função, no cumprimento das disposições pertinentes à sua atuação.

Em se tratando dos dispositivos legais que respaldam a profissionalidade do CP, temos que nos remeter, nesse período, à Constituição Federal de 1988. Constatamos que a mesma trouxe transformações expressivas no contexto político esboçado pela descentralização do poder, embora não fique evidenciada uma interrupção contundente do ponto de vista socioeconômico no país. De acordo com Oliveira (2009, p. 31), “o retorno do regime democrático e a vigência da Constituição de 1.988 marcam o processo de descentralização do poder político entre as esferas do governo gerando a necessidade de maior participação na sociedade no desenvolvimento do país”.

O fortalecimento da democracia foi realçado com a participação dos movimentos sindicais e retirada de prerrogativas de restrição da atuação desses sindicatos, de acordo com Saviani (2019) e Oliveira (2009). Podemos elencar que, na esfera educativa, a Constituição de 1988 encaminhou a articulação e retomada da autonomia no campo universitário que havia sido dispersada. Desencadeou-se, também, a retomada das produções acadêmicas com relevantes contribuições pedagógicas, discussões e reflexões sobre a prática na constituição do conhecimento.

Pontuamos que a CF/1988 se encarregou de ampliar a legitimidade dos aspectos pluridimensionais de garantia do atendimento ao público, designados e apontados no seu texto

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei. Planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público e provas de títulos;
- V- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VI- Garantia de padrão de qualidade.

Preconizada agora como direito dos cidadãos, a educação desponta ampliada a todos, em caráter de obrigatoriedade e aprimorada como dever do Estado e ofertada gratuitamente. Outro ponto que observamos foi a oferta de vagas para a educação básica obrigatória, o atendimento aos portadores de deficiência que passam a ser, expressivamente, reconhecidos dentre os cidadãos que compõem todo sistema educativo do país, necessitando, contudo, de condições dignas de atendimento e formação para os professores. Com relação às categorias profissionais que vão compor o quadro na educação, a CF/1988 designou que a Lei disporá, no âmbito da União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios das prerrogativas pertinentes referentes aos planos de carreiras e prazos de fixação.

A proteção do direito à educação vislumbrado na CF/1988, trouxe, em seu bojo normativo, prerrogativas que se desdobram na necessidade de complemento em função dessa reestruturação. Diante do exposto, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), instituída em 20 de dezembro de 1996, complementando alguns aspectos que haviam sido apontados no texto constitucional de 1988 que, contudo, necessitavam de clarificação e especificação pormenorizada.

No caso do CP, a LDBEN, nº 9.394/96, menciona no artigo 64

Art. 64. A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 22).

Apesar da referência dirigida a esse profissional, que se tornaria o CP, a LDBEN/1996 não demonstra contribuir, de fato, com as especificidades das suas atribuições. Deixou, ainda, um vácuo, o que contribuiu para o desconhecimento sobre sua atuação. Entendemos, assim, que, apesar das leis que legitimam a função do CP, continuaram demandando uma construção do seu campo de atuação e uma reflexão referente à sua identidade profissional, a fim de que se evite

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (FERNANDES, 2004, p. 104).

A atuação do CP trouxe, para o debate, a necessidade de discutir a função desse profissional, visto que apesar dos avanços já alcançados, existem lacunas a serem preenchidas no que concerne à sua participação no contexto escolar e confusões quanto ao que lhe compete potencializar no contexto escolar. Vislumbrando novas possibilidades para a organização e planejamento das especificidades atribuídas ao CP, consideramos ser pertinente a harmonia coletiva e consensos inferidos por meio de debates sobre a atuação desses, desprendidos de indícios históricos voltados à fiscalização, vigilância e controle advindos das experiências supervisoras de outrora.

Interessa-nos contextualizar, também, a dimensão teórica e legal desse campo: coordenador pedagógico, no âmbito do Distrito Federal. A seguir, assumimos esse desafio.

1.5.1 Constituição e desafios da coordenação pedagógica no Distrito Federal

Conforme vimos pontuando, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Semelhantemente ao que ocorre no cenário nacional, percebemos quadros desafiadores no processo de alfabetização no Distrito Federal, sendo necessários, debates constantes e contínuos no que se refere ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar.

No Distrito Federal, a trajetória da coordenação pedagógica foi marcada por composições diferenciadas, propostas no decorrer do tempo histórico e que, para melhor compreendermos, vamos revisar esse processo, tendo em vista toda a complexidade que envolve as políticas designadas a esse campo. Por meio de uma investigação bibliográfica e documental, pudemos recuperar um documento denominado: “O Ensino Primário no Distrito Federal”, datado da década de 1960, mais especificamente, do ano de 1969, em uma dissertação de mestrado (FERNANDES, 2007). Esta discorre a respeito de um espaço/tempo dedicado ao planejamento, orientação e controle das ações. A autora retrata que, nesse documento, estavam dispostos o que prenunciava uma sistematização do ensino por fases, enfatizando os esforços no sentido de enfrentar as adversidades ocasionadas pela reprovação,

evasão e exclusão do processo educativo no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No documento citado, Fernandes (2007) expõe que havia a conjectura de um coordenador que tencionava promover a qualidade e controle do ensino por meio da Coordenação de Educação Primária (CEP), que atribuía ao coordenador essa missão anteriormente mencionada, sendo o mesmo assessorado por integrantes responsáveis pelo ensino fundamental e de ensino primário supletivo. No referido documento, não havia a designação **coordenação pedagógica**, o espaço/tempo citado era denominado **Horário Complementar** e, segundo a autora, se configurava em 20 horas semanais de regência de classe e quatro horas de horário complementar, sendo realizado no turno inverso do horário destinado à regência de classe do professor. Para realizar esse acompanhamento, a Secretaria de Educação contava com os orientadores de ensino que utilizavam o horário complementar para realizar as ações de acompanhamento dos planejamentos, orientação, controle e avaliação, esboçando um caráter tecnicista imposto à época.

Observamos que existia uma (co)responsabilidade referente à natureza pedagógica direcionada ao diretor, que a assumia, sendo delegado a ele responder pela orientação pedagógica no caso da carência do orientador de ensino pois, teoricamente, estavam qualificados para exercer tal função, justificados por serem formados no curso Normal e Administração Escolar.

Incluindo essa orientação e acompanhamento no interior da escola, Fernandes (2007, p. 75) aponta que

existia uma divisão de orientação e supervisão composta por especialistas nas diferentes áreas do currículo, supervisores responsáveis pelo currículo a ser desenvolvido nas escolas que, juntamente com os orientadores e diretores, planejavam o trabalho. Essa divisão também dava assistência indireta aos professores e diretores por meio de cursos. Professores dos cursos Normais e da Universidade de Brasília eram convidados para fazer essa formação.

Em relação à perspectiva formativa, o documento trouxe consigo algumas medidas que se desdobrariam em ações de **treinamento** para os professores que atuavam na 1ª fase, trazendo essas abordagens pertinentes por meio de cursos especiais para atender a demanda da fase em que desempenhavam o trabalho pedagógico. O processo formativo se estendia, também, ao treinamento para os orientadores que acompanhavam, orientavam e inspecionavam o trabalho pedagógico. Os diretores que atendiam os mesmos preceitos dos orientadores de estudo no caso da falta do mesmo.

O documento explicitou um período de quatro horas semanais para a realização das orientações nesse período determinado, o qual foi denominado **horário complementar**. Além do exposto, previa que professores, mais experientes no que concerne à alfabetização, formassem uma equipe central com a incumbência de supervisionar o trabalho pedagógico dos professores de 1ª fase. O documento previa, ainda, aulas demonstrativas com equipes de **professores especializados**, qualificados na área de alfabetização. A previsão era que esse trabalho ocorresse em Taguatinga, desenvolvendo a descentralização do trabalho realizado por meio da supervisão da prática exercida pelos professores da 1ª fase.

No prelúdio da década de 1970, período marcado pela ditadura militar, foi promulgada a Lei 5.692/71 que versava sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com uma particularidade notória direcionada à educação brasileira para uma formação profissionalizante. No Distrito Federal, destacamos que ocorreu a ampliação da carga horária dos professores que passou de vinte para quarenta horas semanais. Nesse período, é possível observar um movimento relacionado à compreensão e intervenção quanto à alfabetização, que não alcançava os resultados esperados, visto que era permeada pelos desafios gerados pela evasão e reprovação dos estudantes.

Tendo em vista a proposição de alcançar soluções para os problemas apontados nesse período, mais precisamente, no ano de 1975, a convite do MEC, a Secretaria de Educação e Cultura, juntamente com a Fundação Educacional do Distrito Federal, empreenderam participar do “Projeto Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino – Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau” (FERNANDES, 2007, p. 77). Segundo a autora, esse projeto visava averiguar as dissonâncias e intercorrências relacionadas à alfabetização. No Núcleo Bandeirante, foi implantada na Escola Classe 01, a proposta **Projeto ABC – Estudos Experimentais em Alfabetização**, ocorrido entre os anos de 1978 e 1979, em caráter experimental, onde foram realizados estudos que se desdobraram nos três anos seguintes: 1980, 1981 e 1982, ampliando o atendimento a outras escolas do Núcleo Bandeirante que proporcionaram atendimento para classes de 1ª série do ensino de 1º grau.

A autora salienta, em sua dissertação, que no ano de 1983 esse projeto foi estendido para outros complexos escolares (como eram designadas as Coordenações Regionais de Ensino da atualidade) e, em 1984, 501 turmas foram atendidas pelo projeto, destacando sua proeminência para o alcance a todas as escolas que atuavam com esse segmento até o ano de 1985. A década de 1980 foi um período efervescente no que concerne à educação do país, já que várias experiências marcaram, estrategicamente, as propostas direcionadas à alfabetização, dentre as quais citaremos as formações em ciclos que foram implantadas,

permeadas por lacunas, contradições e possibilidades. Mainardes (1998) apontou que os ciclos despontam como um projeto controverso, num cenário de mudanças consubstanciais, mediante eleições que lograram vitória à oposição. Um projeto verticalizado, em função do imediatismo transitório de governos, com aspirações democráticas para o ensino, permeadas pelas inovações.

Nessas circunstâncias, foi implantado o ciclo básico de alfabetização (CBA) nos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás no ano de (1988), com projeções basilares semelhantes. No Distrito Federal, foi proposto no início da década de 1980. O CBA trazia, em seu bojo, uma proposta fundamentada na promoção automática, eliminando a reprovação na 1ª série, de forma que o estudante tivesse um tempo ampliado para se alfabetizar, utilizando o processo avaliativo a favor da aprendizagem. Dava suporte nas fragilidades, de modo garantir o atendimento dessa necessidade à medida que fosse diagnosticada.

É importante assinalar que essa proposta ultrapassa o caráter de promoção automática. Na secretaria municipal de ensino de Recife, por exemplo, em que essa perspectiva esteve em vigor no período de 1986 a 1988, houve um trabalho articulado com as equipes desse órgão, no intuito de assegurar uma formação continuada na área de alfabetização e, com isso, assegurar as aprendizagens.

De acordo com a proposta explicitada por Fernandes (2007), ao estudante era oportunizada a complementaridade de estudos com professores capacitados para atuar no contexto apresentado, cujas concepções práticas relacionadas à alfabetização estivessem ancoradas, também, nas abordagens teóricas da psicolinguística, sociolinguística, linguística e psicologia. Contudo, a discussão não alcançou a participação dos professores que compunham a coluna de sustentação do ato educativo e, assim, profissionais da educação tornaram-se resistentes em função da ação verticalizada e impositiva, constituindo um entrave à proposta. Observamos que foram ignorados alguns pilares basilares que provocaram a fragilização: os professores estavam alheios. Não foram consultados com o intuito de que pudessem construir, coletivamente, a proposição, tomando conhecimento das especificidades imbricadas na proposta.

No Distrito Federal, a organização do Projeto ABC, que reverberou no CBA, se constituiu pela formação de um profissional que transmitiria a orientação recebida pela Secretaria de Educação aos docentes, com o coordenador, onde, uma vez por semana, participava de encontros promovidos com o intuito de direcionar o trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula, de acordo com Pires (2014). Os espaços formadores para os

professores eram denominados: **Centro de Alfabetização**, os docentes recebiam instruções sobre o que supostamente seria o melhor procedimento prático a ser adotado em sala de aula, sendo percebido o viés tecnicista latente, onde o professor se torna um executor das proposições enviadas pela Secretaria de Educação. Nesse período, aqueles profissionais cumpriam 32h de regência de classe e complementavam as 40h com 8h de coordenação pedagógica. Os professores regentes tinham duas turmas em turnos diferentes e toda semana eram disponibilizadas 4h, em cada turno, para o planejamento das ações, análise dos dispositivos avaliadores, correções de atividades e reuniões com a direção.

Para que o professor regente fosse substituído, existiam os docentes dinamizadores. Eram concursados e exerciam o cargo na Fundação Educacional do Distrito Federal, Fernandes (2007, p. 80) realça que esse profissional “trabalhava com os conteúdos da Educação Artística, Recreação e Jogos, em torno das datas comemorativas”. No entanto, a prática desse profissional, conhecido como professor dinamizador, não estabelecia relação com as atividades realizadas em sala de aula pelo docente regente, o que fragilizava essa relação, visto que não se dava um encadeamento das ações pedagógicas realizadas por ambos. No bojo dessa organização, tínhamos o coordenador pedagógico que assumia a regência de classe num turno e, no outro, a coordenação pedagógica com um grupo de professores diferente a cada dia, o que dificultava a reflexão, a análise dos desafios interpostos e a tomada de decisão coletiva.

Nesse percurso histórico, observamos que as estratégias adotadas demonstravam fragilizar a ação do CP no seu campo de atuação, reduzindo o alcance da mediação à instrumentação técnica, conforme acentua Pimenta (2005). Interessante ressaltar que, nesse mesmo tempo histórico, Medeiros (2017) relata que uma dinâmica diferenciada era adotada nos Centros de Alfabetização e que os professores usufruíam um tempo/espço diferenciado na jornada de trabalho, ou seja, contavam com vinte horas-aula desenvolvidas na regência de classe, tendo outras vinte destinada à aquisição de conhecimento, buscando formas para aprimorar a prática por meio dessa formação oferecida no turno contrário de trabalho e trazendo novos elementos que pudessem auxiliar os professores na prática pedagógica.

Diante desse fato, encaminhamos dois posicionamentos: no primeiro, pensamos que tal ação não contribuía, efetivamente, em função da padronização empreendida na formação. Os professores aprendiam técnicas para aplicar. O segundo ponto de vista, consideramos positivo, pois, na organização dos Centros de Alfabetização, a jornada era diferenciada das outras instituições de ensino, o que gerou uma inquietude, descontentamento e conflito, que germinaram da reflexão dos professores quanto à dissonância da jornada de trabalho

prevista para os docentes nas duas situações apresentadas. Essa disparidade também foi encontrada nas Escolas de Aplicação, cuja distribuição de carga horária, similar a dos docentes dos Centros de Alfabetização, contemplava um turno para planejamento e estudo, justificada por serem espaços que eles realizavam demonstrações de aulas para o público inserido no curso Normal, no caso das Escolas de Aplicação, e aulas-modelo para os Centros de Alfabetização, remetendo-nos aos professores da rede pública de ensino (FERNANDES, 2007).

Assim, não eram favorecidos espaços de reflexão e debates referentes ao fazer pedagógico, o que dificultava a composição de um espaço dialético da prática docente e aproximava o CP de um executor das políticas públicas implantadas. Conforme destacado por Mundim (2011), o CP demonstrava não se identificar como agente promotor de conhecimento, mas um sujeito imbuído de capacidade técnica, que reverberaria na ação do professor em sala de aula, visto que esse profissional reproduziria dentro de um propósito racional e técnico.

Nesse contexto, o espaço/tempo, limitado da ação pedagógica na coordenação, impossibilitava um trabalho crítico-reflexivo, reverberando na afirmação da concepção tecnicista que vigorava nesse período (FERNANDES, 2007). A autora expôs que o ciclo básico de alfabetização foi composto pelo 1º, 2º e 3º anos, de forma que os estudantes seriam ajustados em três grupos, de acordo com o resultado de um teste aplicado com o intuito de selecioná-los conforme o conhecimento que demonstravam dominar em relação aos códigos escritos evidenciados em língua materna. Considerando os testes aplicados, a divisão dos estudantes ocorreu aplicando a metodologia vivencial aos que se ajustavam aos grupos I e II, sendo que as crianças que se inseriam no grupo III seria aplicada a metodologia concreta, conforme explicitado pela autora.

Depreendemos, dessa abordagem, que a avaliação direcionava um processo de marginalização, se transformando em instrumento segregador, perante a comunidade escolar. Os testes não visionavam uma relação equitativa, entre os estudantes, considerando a heterogeneidade apresentada, ao contrário, dificultavam, ainda mais, o percurso da aprendizagem para aqueles que não se enquadravam nos moldes previstos, quando às crianças era imputado o enquadramento aos moldes dessa proposta. Inferimos, diante deste fato, que a proposta do ciclo básico de alfabetização, no Distrito Federal, demonstrou fragilidades, vertendo em sua extinção no final dos anos de 1980 devido a um elevado índice de estudantes retidos no 2º ano, culminando com o retorno da seriação (MEDEIROS, 2017).

A Secretaria de Educação/FEDF, no ano de 1995, implementou uma proposta Pedagógica denominada **Escola Candanga: uma lição de cidadania**. Foi fundante para a configuração da coordenação pedagógica que temos implantada na atualidade. A Escola Candanga trazia um novo parâmetro de formatação para aquele campo no Distrito Federal. Elaborada e implementada a partir da eleição de Cristovam Buarque, governo que representava o Partido dos Trabalhadores, vislumbrando uma prática social que alicerçasse transformações e atendesse aos quesitos de qualidade da educação pública. O documento foi referenciado em suas bases filosóficas, teóricas e metodológicas, evidenciando a natureza crítica dos conceitos democráticos estabelecidos na sociedade, apresentando o anseio utópico de constituição de uma escola que superasse as contradições impregnadas ao longo dos anos. O intento foi assegurar “a integração das diversas áreas do conhecimento, por reconhecer a necessidade de superação da fragmentação do saber” (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 12).

Arelado a esses conceitos, a Escola Candanga buscou aproximar a pedagogia pautada na realidade, onde a prática reflexiva buscasse subsídios nessa realidade para se fortalecer com essa integração. Nessa perspectiva transformadora, o documento tece uma consideração balizada na concepção de escola enquanto aparelho hegemônico, onde conflitos sociais são invisibilizados para a manutenção de uma ordem. Nesse sentido, buscou a superação dos entraves por meio de uma proposta contra-hegemônica, a fim de transcender as contradições. Outro ponto importante nessa construção foi a concretização de um currículo que favorecesse a constituição de um sujeito ativo, integrado e conhecedor do meio em que habita, capaz de interferir nas decisões coletivas de forma consciente e criativa.

A proposta pedagógica concebida pela Escola Candanga também abrangia os processos avaliativos, cuja abordagem preconizava um redimensionamento do trabalho pedagógico realizado na escola, não estancando no ato da medição, visto que a defesa era pela interpretação diferenciada do simples ato mensurável do que se denominava como avaliação, mas abrangendo esse campo como um instrumento com possibilidades formativas, diagnosticando a realidade e intervindo de forma eficiente. Para a concretização dessa perspectiva, a proposta pedagógica incluía a participação docente em todos os processos, desde a discussão dos aspectos formais prescritos, sobre a realidade das escolas, perpassando pela reflexão da proposta curricular, baseada na “concepção interacionista sócio-histórica” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 47).

Tendo a escola como um espaço privilegiado na defesa de um novo parâmetro de construção coletiva, crítica e redimensionada, a Escola Candanga, trouxe à tona, o debate da organização escolar em ciclos. Nessa conjectura, a jornada ampliada foi implantada de forma

gradual em toda a rede FEDF. Os professores passaram, efetivamente, a cumprir um período de regência de classe de vinte e cinco horas e as coordenações pedagógicas que contabilizavam quinze horas semanais. Para operacionalizar as coordenações enquanto política educacional foi necessário suscitar o debate intencionalmente direcionado ao projeto político pedagógico nas instituições de ensino assegurando o exercício de avaliar e reavaliar as dimensões da prática docente, discente e institucional (DISTRITO FEDERAL, 1996).

Diante das transformações ocorridas no espaço/tempo da coordenação pedagógica, o curso **Vira Brasília Educação** veio corroborar com a proposta pedagógica, sendo um pilar para o debate das bases epistemológicas da Escola Candanga, ocorrendo entre os anos de 1995 e 1998, conforme assinala Mundim (2011).

Para explicitar com mais clareza, recorremos a Tolentino (2007) que expôs a forma como ocorreu o atendimento dos estudantes

começou atendendo, na 1ª, as crianças do antigo 3º Período da Educação Infantil e 1º e 2ª séries, o que corresponde ao atual Bia. Atendeu, também, na 2ª fase, no primeiro ano de sua implantação, as crianças matriculadas nas antigas 3ª e 4ª séries e, no ano seguinte, atendeu nessa fase, as crianças das 5ª séries (TOLENTINO, 2007, p.50).

Contudo, de acordo com a autora, o projeto foi interrompido mesmo antes da implantação da 3ª fase em virtude da mudança de governo no ano de 1999, inviabilizando a ampliação dessa proposta pedagógica e retomando a seriação. Percebemos, no ínterim da história da educação, um componente recorrente em relação às políticas implantadas no tocante às discontinuidades dos projetos educativos. Não existe demonstração de respeito aos profissionais da educação e ao público atendido, de modo que os constructos históricos são descartados dependendo, diretamente, da posição político-partidária ascendida ao poder. Esse posicionamento acarreta sérios prejuízos estruturais para as redes de ensino, fomenta desconfiança nas propostas implementadas, fragilizando a prática pedagógica docente e prejudicando a aprendizagem dos estudantes.

Após a mudança de governo, no ano de 1999, houve mudanças nas políticas públicas da educação básica. Aconteceu o retorno da seriação nas escolas, extinguiu-se a proposta pedagógica baseada nos ciclos constituídos por idade e formação. O governo implantou a jornada ampliada para toda rede de ensino do Distrito Federal, contudo, os pilares que sustentavam a construção da prática pedagógica transformadora, sustentada por uma cultura de coletividade, tiveram sua estrutura abalada em função da conflituosa concepção político-administrativa incorporada, a qual diferia de ponto de vista e de sua natureza filosófica, cultural e prática.

No ano de 1999, por meio do Parecer nº 62/99-CEDF, foi aprovada a Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1999), que seriam implantadas, experimentalmente, a partir do ano 2000. O documento trazia orientações prescritivas para serem concretizadas em sala de aula, sem discussão com os professores e coordenadores que as executariam, onde os mesmos se viram desassistidos e tomados pelo desconforto e constrangimentos, comprometendo a construção de um espaço/tempo gerador de possibilidades reflexivas.

No ano de 2005, os ciclos foram resgatados no DF. Nessa época, a SEEDF estava com a proposta de ampliação do ensino fundamental de nove anos e implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), respaldado pela Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Esta proposta resguardava o direito dos estudantes no que concerne à construção do conhecimento, por meio da progressão continuada, em seu processo de aquisição da aprendizagem relacionada à leitura/escrita/letramento. O BIA suscitou o alavancar do espaço/tempo da coordenação pedagógica em um ambiente dialético e reflexivo do fazer pedagógico, o que nos leva a questionar as condições oferecidas para que, de fato, essa proposta pudesse ser concretizada, a começar pela formação que se constituiu num pilar importante.

Desse modo, Mundim (2011, p. 35) enfatiza que “a falta de uma política de formação destinada aos coordenadores pedagógicos impossibilita a interlocução permanente entre professores regentes e coordenadores, bem como um maior comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico na escola”.

Desse modo, a SEEDF, intencionando fomentar um lócus de formação continuada, instituiu o Centro de Referência em Alfabetização (CRA) como um espaço de diálogo e produção de “conhecimento, experiência e pesquisa, vinculadas às temáticas relevantes ao processo de alfabetização” (SANTANA, 2009, p. 41). O CRA oportunizou às instituições escolares formações sobre temas significativos relacionados à alfabetização, encontros para troca de experiência e, também, assistiam às escolas que atendiam ao BIA. Esses encontros eram realizados por coordenadores de nível central, os quais articulavam formações com os coordenadores de nível intermediário nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que, por sua vez, estabeleciam a interlocução com os coordenadores locais nas escolas.

No período que compreende o ano de 2008, houve a implantação do BIA para todas as escolas, dando continuidade aos debates relacionados às reflexões equacionando, em que medida, a organização escolar em ciclos poderia contribuir para amenizar a cultura do fracasso da alfabetização do Distrito Federal e fomentar a cultura do sucesso escolar. Vários

entraves e dispositivos positivos foram dispostos nesse percurso histórico da coordenação pedagógica, entre eles, seguem alguns:

Portaria nº 30/1996 – conferiu ao CP a corresponsabilidade pela coordenação coletiva especificando a singularidade de articulação inerente de sua ação, tendo em vista o saber produzido a escola (DISTRITO FEDERAL, 1996).

Portaria nº 528/1999 – disposições para início das atividades do ano letivo, atribuindo ao CP suprir a carência de professores regentes com a incumbência de aplicar atividades diversificadas na turma específica, independentemente de sua área de atuação (DISTRITO FEDERAL, 1999).

Lei nº 11.114/2005 – marca a retomada dos ciclos no Distrito Federal, orientado pela proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, e a criação dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA) (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Lei nº 11.301/2006 – dispõe a respeito do reconhecimento das funções exercidas por professores especialistas em educação como funções de magistério. Essa lei assegurou aos coordenadores a equivalência relacionada às atividades exercidas na escola, atenuando a inconveniente regulamentação precedente que qualificava seus atributos exclusivamente burocráticos, não reconhecendo o cunho pedagógico de sua ação (BRASIL, 2006b).

Portaria nº 29/2006 – aprovou, na rede pública de ensino, a normatização da coordenação pedagógica, atribuindo a responsabilidade pela execução desse momento à equipe diretiva, coordenadores locais e professores. A portaria dispõe, ainda, do coordenador pedagógico local, intermediário e central, continha as prerrogativas para exercer a função de CP e o quantitativo de coordenadores locais seguindo dispositivos orientadores de acordo com as etapas e modalidades previstas (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Portaria nº 30/2006 – ampara e clarifica as diretrizes especificadas pela SUBEP em Ação, que dispôs a respeito dos critérios para distribuição de carga horária e das responsabilidades previstas à equipe gestora, assim como aos coordenadores locais, confluentes aos coordenadores intermediários das Diretorias Regionais de Ensino, simultaneamente com os coordenadores Centrais na SUBEP no que se refere ao desenvolvimento das coordenações pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Na Portaria nº 30/2006 também constava que o cumprimento da coordenação pedagógica estaria no cômputo de sua carga horária, devendo, efetivamente, ser exercida e aferida em registros. Esta portaria trouxe, no âmbito pedagógico, um intenso embate, pois havia uma regulamentação referente à substituição de professor ausente, no qual o CP deveria realizar a substituição.

Portaria nº 34, de 07 de fevereiro de 2007 – abrange no Artigo 1º, alterar os Artigos 3º, 8º, 10º, 19º, 20º, 37º, 38º, 44º e 55º da Portaria 30, de 06 de fevereiro de 2006, dentre os quais a supressão da substituição realizada pelo coordenador pedagógico nas ausências de professores regentes. Contudo, no Art. 10, constava que os professores, com carga horária de 40h semanais que pleiteavam atuar com classes de 1º ao 3º período, nas classes atendidas pelo programa **Quanto Mais Cedo Melhor (QMCM)** da Educação Infantil e no BIA, havia

especificado, no parágrafo IV que, seriam cumpridas 3h de substituição. No caso de afastamento de professor regente, de acordo com escala estabelecida pela instituição educacional, a mesma normativa estava prevista para professores do ensino fundamental/séries iniciais das classes de aceleração da 1ª a 4ª série.

No caso da Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009, o Art. 2º explicita os procedimentos empregados para a escolha de turma, a disposição para o exercício da coordenação pedagógica, o quantitativo de coordenadores e a distribuição por instituição escolar, assim como por Diretoria Regional de Ensino (DRE). Esta portaria resultou em especificações referentes à coordenação pedagógica aprovada pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que contemplou a forma como se processaria a organização pedagógica da escola no âmbito da jornada ampliada e trazia orientações quanto à dinâmica de realização nos dias da semana, se constituindo em uma normatização desse espaço/tempo e o coordenador um mediador desse processo.

O coordenador seria partícipe da elaboração e orientação na construção da Proposta Pedagógica da escola, garantindo sua efetivação e avaliação. Atuaria como mediador e articulador entre direção, coordenadores intermediários e centrais. A intenção era fomentar a interlocução entre coordenadores dos níveis (centrais, intermediários e locais), incentivar a participação docente nas ações promovidas pela rede nos diferentes âmbitos, inclusive estimulando a participação dos professores na educação continuada, instigar o uso de recursos tecnológicos, auxiliando os docentes iniciantes (sejam nomeados em concursos ou contratados temporariamente) e redimensionando ações de cunho pedagógico por meio da avaliação de toda equipe.

Outro ponto relevante, observado na portaria, foi conferir ao CP a incumbência de implementar o currículo junto aos professores, estimular e orientar, por meio de estudos, pesquisas, oficinas e redimensionar as ações de cunho pedagógico por meio da avaliação de toda equipe.

Foi regulamentado, também, no Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009, a aprovação do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o qual alterou o Decreto nº 27.591 de 1º de janeiro de 2007, e consolidou as disposições do Decreto nº 28.007 de 30 de maio de 2007. O documento supracitado elencava atribuições inerentes ao CP, o referenciando na condição de interlocutor nos diferentes aspectos pedagógicos, relacionados à articulação junto aos professores, bem como favorecendo a orientação e prospecção, ou seja, a análise e investigação dos fazeres efetuados na escola.

No ano de 2007, o CP foi contemplado com o reconhecimento do exercício da função pedagógica e, por meio da Lei 4.075 de 28 de dezembro de 2007, que dispôs sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal, conferiu anexar, aos vencimentos, a Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC).

A Lei nº 5.105 de 03 de maio de 2013, reestrutura a carreira, alterando a Lei nº 4.075/2007. A GARC passa a ser designada Gratificação de Atividade Pedagógica (GAPED), a qual o CP se insere enquanto profissional que faz jus ao recebimento.

No decurso dessa averiguação histórica, observamos que a Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016, trouxe à tona, no Artigo 38, Parágrafo 2º, uma normativa onde constava que os supervisores pedagógicos e coordenadores locais deveriam suprir as ausências de professores regentes em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e 001/2016, expedidas pela Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC), promotoria especializada em educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT).

Abaixo, seguem as portarias que sucederam até o ano vigente – 2020:

- Portaria nº 27, de 18 de fevereiro de 2016;
- Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016;
- Portaria nº 561, de 27 de dezembro de 2017;
- Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018;
- Portaria nº 3, de 06 de janeiro de 2020.

O ano de 2013 foi marcado por intensos debates promovidos pela SUBEB e as GREB's para finalizar as atividades que foram propostas no Roteiro de Validação do Currículo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2º Ciclo de Aprendizagem, no Roteiro de Reelaboração do Currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais, e Discussão sobre o 4º Ciclo de Aprendizagem.

Foram apresentados roteiros e cronogramas de estudo para os anos iniciais nas coordenações coletivas. O documento em discussão – Currículo em Movimento 2013 (Caderno Ensino Fundamental – 2º Ciclo de Aprendizagem), deveria ser lido, estudado, discutido, a partir dessas ações realizadas nas unidades escolares, pelos coordenadores locais, gestores e professores, realizando os apontamentos de supressão, acréscimos e alterações que se verificassem necessários. Foi disponibilizado um modelo de registro dos conteúdos para posterior entrega à GREB. Essa gerência, por sua vez, se incumbia de coordenar a formação dos Grupos de Estudo (GE), por ano nas Unidades Escolares. Para a organização desses (GE),

⁴ Designamos 3º ciclo, a organização escolar para as aprendizagens nos anos finais do ensino fundamental, que compreende no 1º Bloco: 6º e 7º anos e no 2º Bloco: 8º e 9º anos.

foi designado um quantitativo mínimo de cinco professores, por ano, e no máximo doze professores por ano para representar as Unidades Escolares quando da validação Regional na CRE, sendo que o grupo mínimo vinte e cinco professores e, no máximo, sessenta.

Coube ao gestor ou coordenador local, após realizar as análises e considerações por ano no ciclo, fazer o registro sistematizado pelas Unidades Escolares, entregar à GREB, que organizaria o documento final para a Subsecretaria de Educação Básica/ Coordenação de Ensino Fundamental/Núcleo dos Anos Iniciais (SUBEB/COENF/NUANIN). A Circular nº 12 de 07 de março de 2013, colocou à disposição toda essa organização e orientação. A Circular nº 26 de 11 de março de 2013, trouxe informações referentes ao currículo do ensino fundamental, o documento veio especificando diretamente ao CP local como seria trabalhado, no ano de 2013, este Currículo em Movimento – Livro 4 do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano (2013), os CP's foram convocados para realizar o curso Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade⁵, onde o CP realizou a formação nas segundas-feiras e o ministrava, nas coordenações coletivas nas quartas-feiras.

E, nessa ordem, os coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) eram formados na EAPE, por meio do curso **Organização da Formação Ciclos e Semestralidade: EAPE na escola**. Os encontros nas unidades de ensino ocorreriam, quinzenalmente, de acordo com a Circular nº 45 de 13 de março de 2013, que discorria sobre uma alteração no calendário de formação em função de uma demanda solicitada pelos diretores no curso de Gestores/EAPE 2013, por pensarem ser inviável que ocorresse em todas as semanas nas coordenações coletivas.

No caso das escolas que não tinham CP⁶, foi necessário enviar para a formação um representante para que pudesse ministrar a formação e as informações recebidas no curso para os professores. Foi um ano intenso para os CP's nas unidades escolares, mas havia pertinência dos assuntos tratados, pois fomentavam, nas coordenações pedagógicas, debates produtivos referentes ao currículo que estava em fase de construção coletiva. Foram priorizados estudos concatenados ao trabalho pedagógico do professor e o compartilhar de experiências exitosas e não exitosas em sala de aula. Durante a realização do curso, foi proposto o estudo do

⁵A semestralidade é uma reorganização do tempo/espacos escolares da rede pública de ensino médio no Distrito Federal. No modelo, metade das disciplinas são ministradas no primeiro semestre do ano e a outra parte, no segundo. As disciplinas de língua portuguesa, matemática e educação física são obrigatórias no decorrer do ano todo.

⁶ Pode ocorrer que, algumas escolas da rede pública, não consigam eleger, entre os pares, um coordenador pedagógico no decorrer do ano letivo. Aqueles que são indicados podem ou não aceitar que sejam levados à eleição na unidade escolar.

documento do BIA de forma dinâmica, o considerando para direcionar reflexões referentes aos ciclos, fundamentos e perspectivas do Currículo em Movimento, considerando, de forma analítica, o que seria ensinado, a avaliação formativa e a formação continuada.

O curso buscou direcionar a compreensão da medida em que a organização em ciclos poderia contribuir para a mudança da cultura do fracasso para a cultura do sucesso escolar. Foi um movimento interessante, pois, do ponto de vista da SEEDF, com os órgãos centrais, a instância regional e escolas, estavam constituindo um trabalho coletivo, um espaço de aprendizagem mútua de crescimento e amadurecimento, de avaliação e reflexão da prática pedagógica. O curso buscava direcionar um olhar diferenciado para a avaliação, onde o poder do professor não residia na reprovação, mas no conhecimento, no estudo, na leitura, na mudança de estratégias, as intervenções ocorreriam de acordo com o que era ensinado, como era ensinado e observando se a aprendizagem dos estudantes tinha se efetivado.

Concomitante ao curso, vários encontros foram realizados com os CP's no ano de 2013 para discussão e validação do Currículo em Movimento, ou no caso de não haver um CP na escola, enviavam um representante que levasse as considerações tecidas na escola a respeito do assunto. Os trabalhos que foram realizados, no âmbito pedagógico na escola, relacionados aos temas - currículo, projeto político pedagógico, eixos estruturantes, organização do trabalho pedagógico (planejamentos, reagrupamentos e projeto interventivo), Avaliação Formativa e Letramentos; assim como as estratégias e intervenções realizadas deveriam compor registros que seriam socializados.

Percebemos, portanto, que os encontros para discussão do Currículo em Movimento aliado à formação do CP, subsidiaram o trabalho pedagógico, contribuindo com a constituição de sua identidade, além de direcionar o trabalho na coordenação pedagógica da escola.

A SEEDF publicou o Currículo em Movimento em 2014. Observamos que o documento foi resultado de esforços coletivos e amplas discussões nas coordenações pedagógicas que norteou sua construção. No primeiro semestre de 2014, foram seguidas as disposições para a revisão ou elaboração do Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares. No segundo semestre, de acordo com a Circular nº 138 de 10 de julho de 2014, a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), trouxe orientações gerais para sistematizar a organização curricular das escolas públicas do Distrito Federal. Nesse documento, constavam, em anexo, indicações para que as escolas sistematizassem, de forma reflexiva, a sua organização curricular, observando as disposições presentes no currículo de educação básica do Distrito Federal, considerando, além dos aspectos normativos, o contexto social, econômico e cultural em que a comunidade se inseria.

O documento trazia a sugestão de trabalhar com unidades didáticas: “objetivos, conteúdos, estratégias de avaliação, estratégias de avaliação para a aprendizagem, recursos e cronograma” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 2). Nesse ano de 2014, após a publicação do Currículo em Movimento, a Circular nº 138, que discutia a respeito da organização curricular das escolas, previa numa fase preliminar para leitura e o estudo do Caderno do Currículo – Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014). Esse estudo seria realizado na coordenação coletiva da escola, nas quartas-feiras, tendo, dessa forma, um embasamento teórico-metodológico, além de promover o conhecimento dos pontos relevantes da proposta no que concerne às concepções e princípios para nortear o trabalho pedagógico.

Com relação à progressão curricular, o documento demonstrou buscar no coletivo, primeiramente: compreender a importância de analisar o documento e refletir sobre as possibilidades metodológicas de ampliar e aprofundar os conteúdos de acordo com a criteriosa observação do progresso social e cognitiva dos estudantes.

O documento apontava, também, uma possível desvinculação da fragmentação dos conteúdos em um contexto conservador como forma de ensinar, o que, indubitavelmente, deixa todo o processo destituído de sentido e significado para os estudantes, ponderando, concomitantemente, a avaliação formativa e reavaliando as estratégias empreendidas. Havia a sugestão de integração dos conteúdos por meio de projetos, eixos temáticos e atividades diversas, sempre refletindo na progressão desses conteúdos e considerando o contexto histórico. Uma interessante proposição da progressão curricular foi expressa, entre os conteúdos, quando examinamos a questão do avanço ano/série/blocos/segmentos/etapas num contexto fragmentado ou mesmo estanque, sendo condição elementar um tratamento do avanço dos estudantes de forma contínua.

Em função das mudanças estruturais ocorridas na SEEDF no ano de 2014, no segundo semestre, aconteceu o curso de formação destinado, exclusivamente, aos CP's intitulado: **coordenação Pedagógica em Nível Local e Organização do Trabalho Pedagógico**. O curso trouxe esclarecimentos referentes à função do CP de acordo com as **Diretrizes pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco** (DISTRITO FEDERAL, 2014), dentre outras atribuições de setores da escola, sobre o novo currículo implantado pela rede e relacionado às **Diretrizes de Avaliação**. Os CP's foram orientados quanto à elaboração do Plano de Ação para a coordenação pedagógica, na perspectiva de um trabalho coletivo, com vistas ao desenvolvimento de ações sinalizadas no Projeto Político Pedagógico.

Aos CP's também foi proposto um estudo dos documentos da SEEDF (Orientações Pedagógicas, Diretrizes Avaliativas, Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas, Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, Regimento Escolar, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico da instituição, Estratégia de Matrícula e Manual da Secretaria Escolar). O conhecimento dos documentos especificados fomentou um importante referencial teórico para auxiliar esse profissional na organização do espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Observamos que se constituiu em uma oportunidade de conhecer os conceitos e perspectivas do currículo, de reflexão sobre os pressupostos teóricos que o baseava, no currículo integrado, na perspectiva de rompimento com a linearidade prescritiva e organizando os conteúdos de forma a atender às especificidades da instituição, sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos propostos no currículo os reorganizando. O curso proporcionou aos CP's apropriarem-se da fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, bases referenciais para a análise das contradições encontradas na sociedade, por meio da inserção dos sujeitos sociais como protagonistas na construção de sua história.

Essa formação deveria oferecer ao CP o aporte para a compreensão da organização do trabalho pedagógico da escola, estratégias de intervenção (reagrupamento e projeto interventivo), subsidiando-o nessa dinâmica mediadora. Promoveu a discussão referente aos objetivos de aprendizagens do Currículo em Movimento que denotam metas a serem alcançadas pelos estudantes no processo de aprendizagem. O curso abrangia estudos relacionados à alfabetização, letramento e ludicidade, que são os pilares do BIA, trazendo perspectivas teóricas e práticas. Contemplou estudos dos **Eixos Transversais, a Educação para a Diversidade; Educação do Campo no DF; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade** (DISTRITO FEDERAL, 2014). Por fim, o curso trouxe a concepção formativa para o CP, prevista nas Diretrizes de Avaliação para as Aprendizagens, problematizando, essa categoria e, inserindo elementos que pudessem auxiliar na compreensão da progressão continuada como processo ininterrupto de aprendizagem.

Depreendemos, diante e tais circunstâncias, que a formação direcionada aos CP's contribuiu, oficialmente, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, visto que concatenava esforços conjuntos nos níveis central, intermediário e local, subsidiando a formação do coordenador, instrumentalizando-os com o conhecimento teórico e prático e fomentando a construção identitária.

Creemos, entretanto, tal como sublinha Chevallard (2000), que há especificidades na cadeia da transposição didática, ou seja, as prescrições residem no âmbito do saber a ensinar, mas que os desafios presentes no saber efetivamente ensinado, nesse caso, na atuação direta do coordenador pedagógico na escola, são inevitáveis. Daí que intentamos analisar o papel exercido por esse professor que se encontra como coordenador e a articulação com o docente atuante no bloco inicial de alfabetização.

Na seção que segue, cuidamos de focar os estudos, em diferentes bases de dados, que se centram nessa temática da coordenação pedagógica e o campo da alfabetização. Com base nesse pressuposto, buscamos o mapeamento de estudos que se inserem nessa temática para conhecermos o que outros pesquisadores nos relatam sobre o que vamos discorrer.

1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO

Nessa seção, discutimos a respeito das sínteses referentes às produções de cunho acadêmico-científico do contexto estudado na pesquisa. Utilizamos um recorte temporal de vinte anos. O período compreendido foi de 2000 a 2020 para a revisão da literatura, a fim de nos situarmos, com mais clareza, especificando o espaço das ocorrências. Como critério de busca, priorizamos os grupos de trabalho cujos temas são: **coordenador pedagógico, alfabetização, coordenação pedagógica e bloco inicial de alfabetização**, por entendermos que estão diretamente relacionados ao objeto da pesquisa.

Conforme sinalizado, estabelecemos um recorte temporal de vinte anos para as buscas nos bancos de dados: CONBAIf, ANPED, Google Acadêmico, Banco de Dados da CAPES, Periódicos da Capes, Banco de Dados da SciELO, selecionados com a intenção de analisarmos essas produções científicas por se configurar num período abrangente para a identificação de trabalhos realizados. Quando nos voltamos à educação, somos estimulados a percorrer caminhos que nos instigam a refletir a respeito das questões que nos inquietam. Sabemos que o processo educativo é dinâmico e demanda esforços coletivos, direcionados à compreensão dos fenômenos para que possamos apreciá-lo de forma integral, daí investigarmos a atuação do coordenador pedagógico na mediação do processo de alfabetização.

Delineamos, nessa perspectiva, que, para a escola realizar um trabalho de qualidade, é necessário que haja um comprometimento coletivo, visando um ato colaborativo entre todos os integrantes. Diante desse fato, buscamos conhecer como esse profissional, o coordenador pedagógico, tem articulado o conjunto de atribuições a ele conferidas. Sabemos que todo o

trabalho realizado na escola visa o atendimento das especificidades dos estudantes para o bom desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e cultural. Sendo assim, o exercício cooperativo entre todos envolvidos é fundamental. Nesse contexto, buscamos compreender como se dá a atuação do coordenador pedagógico e como se articula o corpo docente e gestão escolar com o intuito de mobilizar e aprimorar o trabalho pedagógico no ambiente escolar (PLACCO; SOUZA, 2012).

Diante dessa exposição, buscamos conhecer o que a literatura tem produzido no período de 2000 A 2020, a fim de apreendermos, no cenário das produções, como se situa nosso objeto de investigação. Além disso, no âmbito do Distrito Federal, as contribuições nessa área. Entendemos que o estado do conhecimento, referente à temática pesquisada, norteia a reflexão do investigador, orienta uma categorização dessa produção científica relacionada ao campo pesquisado, favorecendo a organização dos registros e identificando os espaços e tempos dos estudos apontados.

Morosini (2015, p. 102) clarifica o conceito de estado do conhecimento quando especifica que “é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando os periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Desse modo, pode favorecer, realizando um levantamento do que já foi produzido sobre essa relação entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador. Esse mapeamento pode subsidiar a pesquisa, possibilitando o conhecimento de outros estudos relevantes que foram realizados para conhecermos o que já foi dito a respeito dessa abordagem e explorando como está sendo discutido o tema em estudo e o que ainda precisa ser dito sobre o tema.

Concebemos que a questão da coordenação pedagógica suscita debates pertinentes ao campo educativo que, integrada à compreensão da atuação deste profissional junto ao professor alfabetizador, gera o interesse intrínseco para melhor compreender essa relação permeada por especificidades. Nesse percurso interposto por desafios, queremos argumentar sobre essa abordagem referente às relações tecidas entre a coordenadores/as pedagógico/as e as professores/as alfabetizadores/as no cotidiano da escola para compreender estas relações estabelecidas. Buscamos, portanto, por meio do estado do conhecimento, realizar um levantamento de dados balizados em produções acadêmicas, explorando os bancos de dados que são importantes fontes documentais e auxiliam, portanto, no mapeamento do objeto de pesquisa.

Temos, então, o interesse de articular esse conhecimento apresentado constituindo um estudo engendrado nos contextos referenciados nas pesquisas existentes e discutidas,

desdobrando, o debate, pautado em coerência com aqueles apresentados e conduzindo, de forma crítica, de modo que possamos ser inspirados a compreender algum fenômeno ao buscar ampliar o entendimento de que não se esgotou as possibilidades acerca desse objeto de estudo (FERREIRA, 2002).

A análise dessas pesquisas pode indicar a correlação entre o objeto em estudo e os apontamentos relacionados ao tema, alcançados pelo conhecimento do que já foi pesquisado (SOARES; MACIEL, 2000). Constitui-se como um importante instrumento de análise dos componentes conhecidos nas produções acadêmicas realizadas, de modo que norteiem os caminhos pelos quais devemos direcionar o estudo, verificando e ampliando as possibilidades de pesquisas que ainda carecem de um olhar mais aprofundado.

O estado do conhecimento traz relevantes contribuições do ponto de vista da identificação dos estudos existentes, bem como as lacunas observadas em determinados aspectos sobre o tema estudado (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SOARES; MACIEL, 2000). Sendo assim, torna-se pertinente e necessário, por fazer parte do percurso de estudo de um determinado fenômeno, trazer as considerações necessárias para delinear um caminho crítico na análise dos dados encontrados. Desse modo, a pesquisa incorpora um expressivo conjunto de conhecimentos relativos ao objeto de estudo que podem, ou não, se relacionar com as categorias elencadas, agregando elementos substanciais a nossa pesquisa.

Como o tema possui amplas possibilidades de debates, delimitamos os descritores relacionados ao **coordenador pedagógico, alfabetização, coordenação pedagógica, professor alfabetizador e BIA.**

Dentre os bancos de dados pesquisados, elencamos o CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização, que se constitui como um evento caracterizado pela sua natureza científica, um espaço de promoção de debates acerca da alfabetização no Brasil, contribuindo de forma expressiva e reflexiva. Esse congresso tem periodicidade bianual. Agregado à ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização, fundada no ano de 2012, traz, em sua concepção, a articulação, o acompanhamento e a fomentação de políticas públicas no âmbito da alfabetização, favorecendo o debate, a atuação e cooperação dos indivíduos que estão intrinsecamente implicados nesse processo, visando a integração desses sujeitos (estudantes, pesquisadores, professores, gestores) e demais interessados sobre temáticas da educação.

Concebendo que a alfabetização é um campo com especificidades, envolto em complexidades particulares, necessita, também, de ações peculiares. Desse modo, o CONBAIf se estabelece como uma esfera designada a discussões referentes a essa área, divulgando pesquisas e se constituindo como um espaço de natureza científica. Em função do

reconhecimento e representatividade do CONBAIf como evento nacional, cuja lente está voltada os debates acerca da alfabetização, elencamos para compor o quadro bibliográfico de pesquisa que se relaciona ao nosso objeto de estudo.

O Quadro 1, que segue, apresenta trabalhos nas edições I e II, visto que III e IV inexisteram trabalhos com essa temática. Analisamos os artigos publicados nos anais do congresso por meio do título e resumos, pois, em alguns casos, apesar de não conter a palavra coordenador pedagógico e coordenação pedagógica no título, na leitura do resumo localizávamos designações referentes ao tema em estudo.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no I e II CONBAIf

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
As contribuições da formação docente para o processo de alfabetização dos alunos, em uma escola pública estadual do Município de Belém	UCHÔA, Patrícia Rejane da Silva; SOUZA; Orlando Nobre Bezerra de	UFJF - FAED/ICED/UFPA	2013
A coordenação pedagógica mediando a formação de professores alfabetizadores da EJA na escola: a psicogênese da língua escrita como direito de aprendizagem docente	BEZERRA, Edneide da Conceição	UNIFACEX – RN	2013
Formação continuada de professores: espaço desafiador para a construção da identidade pedagógica e profissional nas escolas municipais de Rio Preto	SICCHIERI, Alessandra Mara; RODRIGUES, Vanice R. Vinhado	Secretaria Municipal de Educação de Rio Preto – SP	2013
Estratégias metodológicas de formação e práticas de leitura e escrita – interfaces no contexto de formação profissional	MIGUEL, Yara Maria	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Programa Ler e Escrever	2013
O olhar dos coordenadores pedagógicos sobre leitura e escrita de texto na alfabetização	SILVA, Cilene Maria Valente da; TRESCASTRO, Lorena Bischoff	SEMEC Belém-PA/Brasil UFPA/SEMEC Belém-PA/ Brasil	2015

Fonte: elaborado pela autora a partir de Soares e Maciel (1991).

Objetivando ampliar a compreensão sobre o tema estudado, discorreremos sobre os artigos encontrados no CONBAIf para nos situarmos em relação ao que tem sido tratado sobre nosso objeto de investigação. Uchôa e Souza (2013) retratam, no trabalho, a Lei nº 11.274 que, por sua vez, proporcionou mudanças na LDB nº 9394/96 que, dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Frente a esse desafio, a coordenação pedagógica

buscou implementar o projeto: **Alfabetização e Letramento com Textos e em Contextos Diversos**, com objetivo de proporcionar um acompanhamento sistemático do processo de alfabetização dos estudantes, observando o nível de escrita desses para direcionar as intervenções que precisavam ser assessoradas, planejadas e potencializando a formação docente na escola.

Os autores salientaram que essa atividade ficou evidenciada como algo de natureza relevante, segundo o parecer dos professores, que poderia ser incorporada, de forma contínua, às ações da escola. Influenciou, também, outras instâncias congêneres por reforçar a esfera pedagógica da escola, além de exigir posturas diferenciadas da gestão e estimular o corpo docente na ampliação dos conhecimentos relacionados à formação profissional. Outro ponto importante foi o aprimoramento da avaliação formativa, onde os registros se tornaram elementos intrínsecos voltado à reflexão do coletivo para compreender e trabalhar melhor os processos de ensino. É importante salientar que os processos não ocorreram de forma parcimoniosa, o diálogo foi fundamental, visto que envolvem construções em nível coletivo onde encontramos disposições contrárias, pontos de vista divergentes que precisam ser levados em consideração, assim como os posicionamentos favoráveis.

Com uma preocupação similar frente à inserção do ensino fundamental de nove anos, a rede de ensino de Ribeirão Preto – SP foi chamada a assumir um posicionamento diferenciado para tratar a questão da aprendizagem, de acordo com Sicchieri e Rodrigues (2013). As autoras trouxeram a perspectiva de repensar a prática, de forma a romper com paradigmas no que concerne à alfabetização, refletir sobre a temporalidade e os espaços, traduzindo as necessidades e especificidades inerentes aos estudantes nessa fase da aprendizagem. Diante desse desafio, a implementação da formação continuada se constituiu num caminho permeado de possibilidades para alcançar a meta proposta de construção escrita e validação do Referencial Curricular Municipal quanto aos encontros de formação. O que se punha em relevo era a constituição de espaços críticos de reflexões sobre a teoria e a prática, bem com assegurar discussões referentes ao processo avaliativo em conformidade com a proposta curricular elaborada coletivamente.

Bezerra (2013) enfatiza que o fracasso na alfabetização, nas escolas brasileiras, está permeado pela desigualdade social e precisa ser enfrentado em colaboração com todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Assentimos coma autora quando evidencia o coordenador pedagógico como um agente promotor de mudanças na escola, mediando o trabalho docente e mobilizando os professores, gestores e demais integrantes. Concomitante com essa colocação, pontuamos que, a autora deixa registrado que os direitos de

aprendizagens dos estudantes devem estar sincrônicos com os direitos de aprendizagem do professor no processo formativo docente, objetivando aprimorar o processo de alfabetização.

Conforme os estudos de Uchôa e Souza (2013) e Bezerra (2013), é importante, num esforço coletivo, apreender as fragilidades relacionadas à sistematização do fazer pedagógico, bem como as possíveis intervenções que podem ser empreendidas para contribuir com a alfabetização dos estudantes, sendo o coordenador pedagógico um parceiro dialógico, capaz de potencializar a prática numa perspectiva criativa e pertinente. A proposta de formação apontou avanços significativos na qualidade do ensino dos estudantes e desenvolvimento da aprendizagem, quando proporcionada reflexão sobre a prática educativa, revisitando os pontos positivos e negativos, visando uma transformação contínua.

O estudo de Miguel (2013) ressalta a importância da formação do coordenador pedagógico, de forma que possa vivenciar, durante o processo, situações aproximadas ao que enfrentará que, conforme o Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA: “não faz sentido, portanto, um tipo de formação profissional que não coloque o professor, tanto quanto possível, em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática” (BRASIL, 2001, p. 28). A autora esboça essa concepção balizada no Programa Ler e Escrever, projeto, de uma política pública, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, introduzida no ano de 2007. O programa foi pautado na resolução de situações-problema e, de acordo com a autora, exige do profissional, o coordenador pedagógico, refinamento de sua formação e “a apropriação de conhecimentos relativos: ao objeto de ensino, à didática e as estratégias metodológicas de formação” (MIGUEL, 2013, p. 2080).

As estratégias de formação foram balizadas em abordagens situacionais onde, após identificar a essência do conteúdo, no caso a produção textual, os coordenadores pedagógicos foram expostos a situações didáticas operacionais, realizadas em situações de dupla conceitualização, permitindo as observações atitudinais procedidas durante a atividade, assim como a atuação didática, analisando, assim, sua natureza e como ocorreu. Outra estratégia utilizada foi a tematização da prática, que foi elaborada por meio da documentação adquirida em sala de aula por meio de observações, anotações, relatos reflexivos e gravações de vídeos, que foram retomados, analisados e discutidos no coletivo, visando a reconceitualização por meio do envolvimento coletivo nas práticas didáticas.

Silva e Trescastro (2015) evidenciaram sobre o direito dos estudantes, em sua formação nos anos iniciais, ao aprendizado da leitura e da escrita decorrentes da promoção de condições proporcionadas, a fim de que se tornem partícipes da cultura escrita. Para que a alfabetização suceda, é necessária a corresponsabilização entre docentes, coordenadores

pedagógicos, gestão e secretarias de educação por meio de programas de formação continuada, planejamentos e discussões referentes aos pontos fragilizados. É preciso assegurar, portanto, a continuidade de ações que possam aprimorar os processos de ensino/aprendizagem. Ressaltamos a importância da interlocução dos discursos, de maneira que todos os agentes envolvidos possam estar em atitude de escuta, de modo que, coletivamente, possam construir estratégias interventivas.

Avançando nos estudos, consideramos pertinente, para a catalogação das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo, os trabalhos publicados na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Esta se constitui em um espaço de debate referente aos questionamentos no campo educacional, envolvendo a comunidade acadêmica e científica, professores, estudantes e gestores. Foi fundada em 16 de março de 1978, portanto, possui um relevante acervo científico que se desdobra num âmbito de conhecimento que contribui com os estudos de pesquisadores, fomentando, também, a divulgação dessa prática acadêmica e científica no contexto nacional.

A pesquisa foi realizada em todos os grupos de trabalho e pôsteres. Contudo, priorizamos os GT 04 - didática, GT 08 – Formação de professores, GT 10 – alfabetização, leitura e escrita e GT 13 – educação fundamental. Como critério de busca, priorizamos grupos de trabalho elencados cujos temas estavam relacionados à alfabetização, coordenação pedagógica, coordenador pedagógico, formação de professores, para relacioná-los ao objeto de estudo da pesquisa. Porém, encontramos trabalhos em outros GT's, conforme explicitado no quadro elaborado. Utilizamos um recorte temporal de 2000 a 2020 para delimitar esse estudo.

Quadro 2 -Distribuição dos trabalhos elencados nas reuniões da ANPED

REUNIÃO	GT	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ ESTADO
28 ^a	04	2005	FERNANDES, Maria José da Silva	A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas	UNESP – Universidade Estadual Paulista - SP
33 ^a	05	2010	FERNANDES, Maria José da Silva	A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado	FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - SP
34 ^a	07	2011	ALVES, Nancy Nonato de Lima	Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil:	UFG – Universidade Federal de Goiás - GO

				contradições e possibilidades	
36 ^a	13	2013	PIMENTA, Cláudia Oliveira	Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma rede municipal de educação paulista	FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - SP
37 ^a	08	2015	ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves FALCÃO, Rafaela de Oliveira	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza	UFC – Universidade Federal do Ceará - CE UNIFOR – Universidade de Fortaleza - CE
37 ^a	07	2015	PEREIRA, Jorgiana Ricardo	A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?	UUNDC/UFC – Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança - CE
37 ^a	08	2015	MOLLICA, Andrea Jamil Paiva ALMEIDA, Laurinda Ramalho	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico	PUC – Pontifícia Universidade Católica – SP PUC – Pontifícia Universidade Católica - SP
37 ^a	Pôster	2015	ACOSTA, Sidiane Barbosa NÓBREGA, Thaís Fernandes Ribeiro	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formações continuadas para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas?	FURG – Universidade Federal do Rio Grande FURG – Universidade do Rio Grande - RS
37 ^a	11	2015	FERNANDES, Rosana César de Arruda	A coordenação de curso de graduação – o curso de direito	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – DF
38 ^a	08	2017	NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Coordenação Pedagógica: ação permeada pela resistência docente	UNISANTOS – Universidade Católica de Santos – SP
38 ^a	13	2017	FREUND, Cristina Spolidoro SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e MARCONDES, Maria Inês	O coordenador pedagógico do Ensino Fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa	PUC – Pontifícia Universidade Católica - RJ PUC – Pontifícia Universidade Católica - RJ PUC – Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro
39 ^a	Pôster	2019	MARTINS, Adriana Mota Ivo	Narrativas de si: trajetórias e desafios de coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da ANPED no mês de outubro de 2020.

De acordo com o Quadro 2, foram encontrados doze trabalhos no total. O grupo de trabalho em que mais encontramos pesquisas relacionadas à coordenação pedagógica foi o GT 08 da ANPED, que, trata sobre a formação de professores, em pesquisa realizada no período de duas décadas. Desses, selecionamos alguns para discutir sobre as implicações no processo de aprendizagem. Pimenta (2013) analisou, entre 2009 e 2011, a influência das avaliações externas no trabalho realizado pelo CP nas escolas que atendiam os anos iniciais do ensino fundamental. Esse debate suscitou o reconhecimento do papel assumido pela escola frente aos impasses ocorridos em detrimento do aprimoramento da qualidade do ensino, quando a preocupação ficou mais direcionada à elevação das notas dessas avaliações. Tendo em vista que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um meio para o alcance da aprendizagem, a autora colocou que essa acaba por se perder no caminho, esgotando-se, somente, para fins organizacionais burocráticos, pendendo de vista seu objetivo central.

De acordo com a autora, o coordenador pedagógico está no alvo desse processo, pois o mesmo acaba sendo responsabilizado pelo planejamento organizacional das avaliações internas e externas, sendo imputada, sorrateiramente, essa atribuição que necessita de uma compreensão mais contundente da atuação desse profissional. Sabemos que as avaliações externas fomentam políticas públicas interventivas, no entanto, é preciso estarmos atentos quanto às formas de utilização dos resultados, além de ser imprescindível a participação e compreensão dos professores e outros agentes partícipes desse processo educativo. Paraphrasing the author, a worrying obstacle lies in the fact that the organization of pedagogical work tends to limit itself to a reproductive form and in conformity with the external evaluations, causing prejudices associated with the curriculum, reducing the reach of this evaluation in the singular needs of students, besides provoking prejudices related to the curriculum, reducing its reach, highlighting some skills to the detriment of others (PIMENTA, 2013).

Ao analisar o planejamento coletivo, Freund, Silva e Marcondes (2017, p. 10) também relataram a preocupação dos sujeitos com relação às pressões experienciadas com “as avaliações externas e pelas políticas de responsabilização”. Essa política de avaliação tem impactado o trabalho do CP, visto que tem buscado alinhar estratégias que visam adequar e atender, de forma mais categórica, esses resultados avaliativos junto aos professores.

Diante do exposto, explicitamos pontos preocupantes balizados em três aspectos: o primeiro se refere a imprimir ao coordenador pedagógico atribuições que podem gerar um comprometimento político (positivo ou negativo), dependendo de sua percepção e formação no que se refere às avaliações que, se não for bem compreendida e discutida no coletivo, pode

se tornar reprodutivista, invisibilizada do ponto de vista epistemológico, de sua natureza e direcionamento; o segundo está relacionado à utilização dos resultados para fins mercadológicos, quando, deliberadamente, se institui mecanismos de apoderamento ilícito de dados para inserir produtos que se tornam a salvaguarda da alfabetização e de outras instâncias.

E, por fim, não menos audacioso, empregar esses dados com o objetivo direcionado à bonificação docente, procedente do uso das avaliações, gerando uma relação meritocrática, conforme atesta Freitas (2018). Ao analisar o planejamento coletivo, Freund, Silva e Marcondes (2017, p. 10) também relataram a preocupação dos sujeitos com relação às pressões experienciadas com as “avaliações externas e pelas políticas de responsabilização”.

Assunção e Falcão (2015) afirmaram que a função requer, do coordenador, a incorporação de saberes integrados à prática oportunizada em seu percurso profissional, por meio de estudos, pesquisas, reconhecimento da realidade em que está inserido, parceria colaborativa, sabendo realizar o trabalho com o coletivo e reconhecendo as suas limitações. Concordamos com a autora quando expôs que, apesar dessas prerrogativas, o trabalho do coordenador pedagógico é permeado por obstáculos imediatistas que absorvem o tempo e os encaminhamentos pedagógicos planejados, tornando-se um empecilho ao desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nesse contexto, consideramos significativa a colocação esboçada pelas autoras no que se refere à incompletude direcionada à função pedagógica, que pode ter relação até com a dimensão voltada à historicidade da função do CP, a formação reducionista fomentada pelas políticas públicas direcionadas à constituição desse profissional.

Consideramos intrigante como as políticas educacionais não demonstram contemplar o CP em sua profissionalidade. Acosta e Nóbrega (2015) indicaram que na política do PNAIC foi incipiente o número de vezes que encontrou, nos cadernos de alfabetização, a palavra **coordenador pedagógico**. Isso se constitui como um indício lamentável de uma política que não os contemplou nesse processo formativo, desconsiderando sua importância nesse contexto de alfabetização.

Em consonância com os estudos de Mollica e Almeida (2015) e Assunção e Falcão (2015) percebemos que suas atribuições não estão clarificadas, gerando desconforto e sobrecarga. Examinando os estudos, compreendemos que no exercício de suas funções, suas ações estão permeadas pela fragilidade, por não demonstrarem saber, exatamente, o papel que devem desempenhar, conforme o que foi exposto por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 237-238), quando revelaram que “seria necessário que houvesse melhor orientação sobre suas

atribuições, além de mais recursos humanos na escola, que assumissem tarefas não atinentes à função”.

Freund, Silva e Marcondes (2017) trouxeram, também, essa problemática relacionada à rotina de trabalho quanto à amplitude da função que interfere, irrefutavelmente, no planejamento coletivo e na formação continuada a ser executada. Observamos, nas narrativas explicitadas, que o cotidiano do CP é permeado por imprevistos que precisam de resoluções urgentes as quais interferem no trabalho pedagógico (MARTINS, 2019). Com o objetivo de compreender a função formativa dos CPs, os mesmos relataram, por unanimidade, a extrapolação do trabalho normativo, que acaba por afetar essa dimensão direcionada à formação continuada.

Os estudos de Freund, Silva e Marcondes (2017) apresentaram alguns enfoques pelos quais discorrem as formações: a **dimensão sistemática** promovida pelo Centro de Estudos, que ocorrem momentos intrínsecos a esta ação; as **formações in loco** realizadas nos horários em que professores especialistas atuavam nas classes, permitindo, assim, esse tempo disponível nos Centros de Estudo, porém, ocasionando uma situação de dependência, pois só ocorreria caso o professor especialista estivesse presente. Conforme o relato desses profissionais, a dimensão da **formação contínua** ocorre em todos os momentos do trabalho cotidiano expressos na lida diária, na resolução de situações que requereram cuidados específicos. Ocorrem, também, nessa abordagem, as **formações assistemáticas** expressas nas flexibilizações das abordagens dirigidas aos CPs, de acordo com as demandas expedidas pelos professores.

Outro banco de dados que pensamos ser conveniente para utilizarmos como mecanismo de busca foi o Google Acadêmico, que disponibiliza materiais de bases de dados de cunho acadêmico relevantes para obter informações contidas em artigos, revistas, livros, teses, dissertações e monografias/TCC's. A pesquisa gerou um quantitativo de 15.800 trabalhos. Após leitura dos títulos, chegamos a um total de 100 estudos relacionados à coordenação pedagógica, coordenador pedagógico e professor alfabetizador. Selecionamos 26 trabalhos que incidiram mais diretamente ao objeto pesquisado e organizamos no Quadro 3, que segue.

Quadro 3- Banco de dados: Google acadêmico

TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	REGIÃO/ANO
Artigo anais de	c	VEGNER, Elsa;	Universidade	Sul/2013

eventos		VEGNER, Elsa Gass; MACHADO, Paula Vicentina Ferreira; SCHWARTZ, Suzana	Federal do Pampa – RS	
Artigo anais de eventos	A função da coordenação pedagógica da escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Grande Dourados – MS	Centro Oeste/2014
Dissertação	Educação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal	TOLENTINO, Maria Antônia Honório	Universidade de Brasília – DF	Centro-Oeste/2007
Tese	A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização	BEZERRA, Edneide da Conceição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN	Nordeste/2009
Monografia/TCC	A formação continuada na coordenação pedagógica: a reflexão dos professores de uma escola da rede pública inseridos no âmbito do curso do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	SILVA, Ana Kátia da Costa	Universidade de Brasília – DF	Centro Oeste/2015
Periódico/Revista	A coordenação pedagógica faz diferença: as práticas de sucesso em alfabetização em território vulnerável	PERPÉTUO, Sandra Maria COTRIM, Rosa Maria Exaltação	UNINOVE – SP	Sudeste/2019
Dissertação	Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores	FERNANDES, Rosana César de Arruda	Universidade de Brasília – DF	Centro Oeste/2007
Monografia/TCC	A coordenação pedagógica como espaço e tempo de formação continuada pelo Bloco Inicial de Alfabetização	OLIVEIRA, Maria Eduarda Peres de	Universidade de Brasília – DF	Centro-Oeste/2015
Periódico/Revista	O trabalho do coordenador pedagógico no auxílio ao professor com alunos com dificuldades no	SANT’ANA, Camila	Revista Pedagogia em ação – Belo Horizonte	Sudeste/2019

	processo de alfabetização			
Periódico/Revista	O coordenador pedagógico subsumido na política nacional de alfabetização no entretempo 2009-2019: uma tela de Penélope?	VIÉDES, Sílvia Cristiane Afonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LINS, Cristina Pires Dias	Portal de Periódicos UNINOVE – SP	Sudeste/2019
Periódico/Revista	Um desafio da supervisão escolar: a articulação pedagógica entre a pedagogia de projetos e alfabetização com base no construtivismo	SILVA, Eloísa Gomes da LUTZ, Armgard	Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta/RS	Sul/2019
Dissertação	A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional Pela Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados – MS (2012-2017)	LINS, Cristina pires Dias	Universidade Federal da Grande Dourados	Centro Oeste/2018
Monografia/TCC	Práticas avaliativas no Bloco Inicial de Alfabetização: percepções da coordenação pedagógica	LIMA, Mônica Martins de Almeida	Universidade de Brasília -DF	Centro Oeste – 2015
Monografia/TCC	O coordenador pedagógico como facilitador do processo de alfabetização: perspectiva do letramento do BIA	ALVES, Michelle Rodrigues	Universidade de Brasília – DF	Centro Oeste/2015
Dissertação	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional Pela Idade Certa no município de Rio Grande/RS	ACOSTA, Sidiane Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande - RS	Sul/2016
Monografia/TCC	Os saberes e a prática docente na perspectiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	SILVA, Francidalva de Oliveira	Universidade Federal do Maranhão – MA	Nordeste/2016
Monografia/TCC	A escola e a sala de aula como locus de materialização da política educacional: o olhar dos professores especialistas: ações do coordenador pedagógico no reagrupamento do 1º ciclo dos Anos Iniciais	SILVA, Vera Lúcia da	Universidade de Brasília – DF	Centro Oeste/2015
Dissertação	A coordenação	ANTUNES, Marley	UNOESTE –	Sudeste/2010

	pedagógica e as contribuições para formação de professores alfabetizadores	Eloísa Gonçalves	Presidente Prudente – SP	
Monografia/TCC	Alfabetização e Letramento – a formação do professor alfabetizador e a parceria com o coordenador pedagógico	ROCHA, Elaine Maria	Faculdade São Judas Tadeu – RJ	Sudeste/2016
Dissertação	O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	PERINI, Renata Livia Soares	USP – SP	Sudeste/2018
Monografia/TCC	O coordenador pedagógico e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na unidade integrada José Mousinho Silva no município de Pedro do Rosário – MA	SILVA, Fabíola Cadete	Universidade Federal do Maranhão – MA	Nordeste/2016
Monografia/TCC	O papel do coordenador pedagógico diante das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos	SOUZA, Marinete aparecida de	Universidade Federal do Paraná	Sul/2014
Monografia	O papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo escolar	SEABRA, Heliana Lúcia Nascimento	Universidade de Brasília – DF	Centro Oeste/2013
Periódico/Revista	O papel do coordenador pedagógico no processo de viabilização das práticas de leitura	FRANÇA, Lucineide Pires da Silva; SILVA, Maria Bizerra da SILVA, Sérgio Manoel da; FARIAS, Elias França; GOMES, Aparecida Dantas Bezerra	Brasilian Journal of Development Curitiba - PR	Sul/2019
Artigo anais de evento/CONBAlf	Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos	OLIVEIRA, Marília Villela de	Universidade Federal de Uberlândia – MG	Sudeste/2018
Periódicos/Revistas	A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação	CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de	Universidade Estadual de Campinas – SP	Sudeste/2016

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do Google acadêmico em maio de 2020

Na base de dados do Google Acadêmico, inicialmente, a partir dos descritores relacionados a: **coordenador pedagógico, coordenação pedagógica, alfabetização**, foi encontrado um número expressivo de trabalhos: 15.800, considerando o recorte temporal de vinte anos. Após a leitura flutuante das pesquisas encontradas e posterior seleção, verificamos que somente 26 estavam, diretamente, relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

Analisando os dados da busca, depreendemos que na região centro oeste encontramos o maior número de estudos referentes à coordenação pedagógica, revelando dez pesquisas referentes ao tema. Em segundo lugar, temos a região sudeste contabilizando oito trabalhos. A região sul abarcou cinco trabalhos e, no nordeste, encontramos uma tese de doutorado no ano de 2009 e duas monografias no ano de 2016, sendo notório um espaçamento considerável entre os estudos encontrados. Na região norte do país, especificamente, não encontramos pesquisas que retratam sobre o tema da nossa pesquisa (coordenação pedagógica e professor alfabetizador), considerando a base Google Acadêmico.

Discorreremos, a seguir, apontando alguns estudos relevantes para compreensão do nosso objeto de pesquisa retratado por autores que abordam o tema. Conforme já percebido por autores já citados nessa pesquisa, Aquino e Aranda (2014) enfatizaram que os documentos expedidos, oficialmente, pelo PNAIC (2013, 2014 e 2015) não fazem menção ao coordenador pedagógico, se constituindo, de acordo com as autoras, como um entrave para a concretização dessa política de âmbito nacional. Sinalizaram que, apesar da disposição de recursos materiais, literários e formativos, integrando ações transformadoras, todos os esforços se concentravam no professor regente, não dispensando um olhar sensível direcionado a esse profissional, o coordenador pedagógico que, em tese, é um docente. É simplesmente questionável a aderência dessa política pública no contexto nacional com a exclusão do coordenador pedagógico do cenário formativo, visto que, apesar de não estar incluso no processo formativo, teve que se responsabilizar pela execução prática de acompanhamento do processo do programa, monitoramento da avaliação e registros, sendo conflituosa essa compreensão diante de sua exclusão da ação formativa.

Tolentino (2007) discorreu sobre os desafios do BIA que permeiam a organização ciclada para alfabetizar todas as crianças no tempo previsto, sendo o trabalho coletivo uma fonte inesgotável de oportunidades de atendimento para as necessidades que se manifestam na escola. Consideramos relevante salientar que os envolvidos na alfabetização dos estudantes estavam integrados ao processo de formação educação continuada visando, um compromisso docente, com a inclusão de todos os estudantes na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudos e planejamento coletivos. O objetivo incidiu sobre a realização de um trabalho

didático pautado em ações não fragmentadas, oportunizando a criatividade e o protagonismo das crianças na elaboração do conhecimento.

Durante o processo, após detectar alguma fragilidade relacionada à alfabetização dos estudantes, os mesmos eram encaminhados ao Projeto Interventivo e ao Reagrupamento, seguindo a orientação apresentada na Proposta Pedagógica (2006).

Tecemos, no entanto, uma crítica relacionada aos projetos anteriormente citados, que, apesar de se converterem em estratégia rica de possibilidades de progressão dos estudantes, percebemos a inviabilidade devido à escassez de recursos humanos para direcioná-los, e a proposta que seria para o coletivo, acaba recaindo somente para o coordenador pedagógico, responsabilizando-o, solitariamente, pelo seu planejamento e execução, o que acaba por inviabilizar outras atribuições que exercem.

Apesar dos esforços contínuos para ressignificar o espaço/tempo da coordenação pedagógica no Distrito Federal, muitos entraves foram instituídos por vias legais, por meio de portarias que imputaram as substituições de professores ausentes pelos coordenadores pedagógicos, desordenando o planejamento, as formações e o acompanhamento dos professores do BIA, sendo necessário criar condições para que a escola se torne, verdadeiramente, esse lócus da prática formativa.

Reiteramos que, nessa perspectiva, “o coordenador é indispensável como sujeito da ação no interior da escola” (SILVA, V., 2015, p. 19), visto que esse profissional articula e contribui com o acompanhamento, subsidiando o trabalho didático-pedagógico na/para assegurar as aprendizagens. Por essa razão, a autora aponta a necessidade de qualificação permanente do coordenador pedagógico para que possa ter clareza de suas atribuições, ponderando sua atuação nas diversificadas esferas da instituição escolar. Salienta, ainda, que é esperado uma concatenação da teoria e prática relacionada aos saberes docentes advindos da formação continuada.

Perpétuo e Cotrim (2019), ao analisarem uma escola exitosa no processo de alfabetização, verificaram, por meio da pesquisa, que o trabalho conjugado das turmas de 1º, 2º e 3º anos, os quais realizavam planos de aula integrados, sempre contavam com a articulação da coordenação pedagógica e da pedagoga. Chamou-nos a atenção um aspecto que consideramos contraditório, ou seja, após terem explicitado que a organização do trabalho pedagógico era definida pela pedagoga, apesar de anunciar que respeitavam o modo de fazer dos professores sob a prerrogativa de que associassem as práticas docentes à metodologia utilizada na escola, no nosso modo de ver, se constitui num viés arbitrário de atuação, já que existia uma prática imposta de como deveriam realizar o trabalho em sala de aula.

Contudo, os professores consideraram que a formação continuada, nesse contexto, foi uma forma colaborativa de responder às adversidades e contratempos no coletivo e uma alternativa de contribuição diante do processo de formação docente e das práticas observadas no contexto escolar, auxiliando, dessa forma, os docentes iniciantes e assistindo aos mais experientes no alcance do sistema de escrita alfabética dos estudantes.

O estudo realizado por Fernandes (2007) enfatiza a importância da formação inicial de qualidade que não dispensa a educação continuada para o desenvolvimento profissional docente. Essa formação, de acordo com a pesquisa, cumpre a tarefa de complementação, colocando o CP frente a outros professores, compartilhando práticas, contribuindo com os estudos e pesquisas relevantes, participando de cursos que contribuem com a teoria e a prática aplicadas; palestras com temas que abordam especificidades educativas, seminários abrangendo reflexões referentes ao âmbito escolar. Outra possibilidade evidenciada foi a formação realizada no ambiente escolar, permitindo a reflexão coletiva sobre a prática, na troca de experiência realizada na coordenação pedagógica, nos estudos e planejamentos coletivos.

Lins (2018) expôs que, na política do PNAIC, o coordenador pedagógico não foi integrado formalmente nos primórdios da formação em 2013. Somente em 2016 puderam participar da formação, apesar de estarem incumbidos de elaborar os diagnósticos de perfil das turmas no ciclo de alfabetização. O PNAIC forneceu a possibilidade de trabalhar, de forma mais integrada, com os professores, experimentando metodologias diferenciadas, articulando teoria e prática, propondo estudos, desestabilizando práticas tradicionais, provocando modificações de posturas pedagógicas de forma positiva por meio da reflexão sobre a prática, sendo um ponto positivo a ser considerado.

Antunes (2010) volta a realçar um ponto importante já destacado nessa sistematização, ou seja, a perspectiva de que existe uma carência formativa do CP em função da fragmentação da ação pedagógica. A análise reflexiva e concatenação teoria e prática para uma atuação significativa nas práticas de alfabetização e letramento são importantes, entretanto, ao pensar no papel assumido pelo/a coordenador/a pedagógico/a, destaca haver uma insuficiência nesse campo de atuação. Segundo a autora, existe uma deficiência voltada ao processo formativo do coordenador pedagógico na condução e articulação junto aos pares que desencadeia um processo conflituoso no que diz respeito às relações interpessoais constituídas na escola. De acordo com nossa percepção, essa fragilidade pertencente ao campo teórico, conceitual e prático acaba por desautorizar o CP na atuação pedagógica exercida na escola.

O banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, órgão do MEC responsável por elevar, expandir e consolidar a pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado nos estados da federação, fomenta políticas públicas para a educação. Dentre as atribuições direcionadas a CAPES, fizemos um breve resumo que segue. O órgão tem a responsabilidade de avaliar o padrão referente à excelência acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*, promovendo o acesso nacional e internacional às informações de cunho acadêmico, de modo a favorecer a formação de professores na fase inicial e continuada e contribuir com sua atuação na educação básica.

Para iniciar a busca nesse banco de dados, utilizamos o descritor: **coordenação pedagógica e alfabetização**. Foram encontrados 554.486 resultados. Após aplicar os filtros delimitando a temporalidade de 20 anos, concentrando na área e programas de educação, surgiu um número expressivo de 14.993 trabalhos. Selecionamos as pesquisas que tratavam, especificamente, sobre coordenação pedagógica, totalizando 139 estudos. Observamos que parte exponencial das pesquisas se direcionava à formação continuada, com 28 trabalhos, seguidos de estudos referentes à profissionalidade docente, identidade, atuação na educação infantil, gestão democrática, dentre outros. Após refinar, por meio da leitura, observamos que muitas pesquisas não estavam concatenadas com nosso objeto de investigação, ao final, alcançamos um total de 23 trabalhos que mais se aproximavam da perspectiva da pesquisa em questão.

Na Tabela 1, que segue, explicitamos as respectivas regiões, ano e quantitativo de pesquisas encontradas entre dissertações (D) e teses (T) nesse banco de dados, seguidas dos consecutivos anos.

Tabela 1 - Resultado por regiões brasileiras

NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL
2014 – (1/D)	2016 – (1/D)	2015 – (1/D)	2013 – (1/D)	2014 – (1/D)
2017 – (2/D)	2017 – (1/T)	2017 – (2/D)	2014 – (3/D)	2016 – (1/D)
2019 – (1/D)			2015 – (1/D)	2018 – (1/D)
			2016 – (3/D)	
			2018 – (1/D)	

			2019 – (2/D)	
4	2	3	11	3

Fonte: elaborada pela autora a partir do banco de dados da CAPES outubro/2020

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, a região sudeste evidencia o maior quantitativo de produções acadêmicas, totalizando onze dissertações de Mestrado em Educação. Nessa região, não foram encontradas pesquisas relacionadas a teses acadêmicas; apareceu, somente, uma tese na região nordeste, no ano de 2017, sendo que, nesse mesmo contexto, encontramos apenas duas pesquisas nos anos de 2016 e 2017. Em relação à região norte, encontramos quatro dissertações, sendo a segunda região com o maior quantitativo de trabalhos apresentados. Nas regiões centro oeste e sul, localizamos três dissertações concomitantes. No caso da primeira, todas as dissertações encontradas são oriundas da Universidade de Brasília, se assemelhando à segunda no tocante ao quantitativo de três pesquisas encontradas mais diretamente relacionada ao tema apresentado. Nos trabalhos observados, a categoria que nos pareceu emergir, mais expressivamente, se referiu ao coordenador pedagógico e a formação continuada, demonstrando a relevância desse profissional no contexto formativo docente.

Explicitamos, de forma pormenorizada, as pesquisas auferidas que totalizaram 23 sendo 22 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em um quadro síntese (Quadro 4).

Quadro 4 - Composição sintética teórico-metodológica de dissertações e teses alcançadas no banco de dados da CAPES

AUTORIA	TÍTULO	LENTE TEÓRICAS	TÍTULO
FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo (Dissertação – UNESP – 2013)	O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro	Paradigma - Construtivismo Social Larsen-Freeman; Long(1991)	Mestrado em Educação
ACOSTA, Sidiane Barbosa (Dissertação – FURG/RS - 2016)	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS	Pesquisa documental Shiroma; Campos e Garcia (2005)	Mestrado em Educação
ALMEIDA, Camila dos Santos - (Dissertação – PUC – Campinas – 2014)	O processo formativo do programa ler e escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo	Análise documental e de material empírico Demerval; Duarte (2010)	Mestrado em Educação
ANTUNES, Luciana Estessi Bento	Professor coordenador na formação contínua de	Análise de Conteúdo Bardin (2010)	Mestrado em Educação

AUTORIA	TÍTULO	LENTEs TEÓRICAS	TÍTULO
(Dissertação – UNESP – 2014)	professores: um estudo em escolas do município de Limeira		
BRAUNER, Clarice Francisco (Dissertação - UFPel – 2014)	Supervisão pedagógica: prática e formação continuada	Análise de Conteúdo Moraes (1999)	Mestrado em Educação
MONTEIRO, Fernanda Izidro (Dissertação – UFRJ – 2014)	Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada	Análise do Discurso Bakhtin (2003)	Mestrado em Educação
SOUSA, Leiva Rodrigues de (Dissertação - UEPA – 2014)	A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente	Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989)	Mestrado em Educação
SILVA, Marilene Negrini da (Dissertação – FEUSP – 2015)	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente	Abordagem sócio-histórica	Mestrado em Educação
XAVIER, Josimara (Dissertação – UnB – 2015)	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	Análise de Conteúdo Bardin (2011)	Mestrado em Educação
COELHO, Giuliana Sampaio de Vasconcelos (Dissertação – UNIVÁS – 2016)	A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre lugares da atuação e da formação profissional	Leitura analítica de entrevistas	Mestrado em Educação
OLIVEIRA, Luciane Aparecida de (Dissertação – UNESP – 2016)	A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores	Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989)	Mestrado em Educação
RIGUETO, Rodrigo Luis (Dissertação – UNICAMP – 2016)	O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade	Hermenêutica Filosófica Gadamer (2012)	Mestrado em Educação
SOUSA, ErineideCunha de (Dissertação – UFPI – 2016)	Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades	Análise de Conteúdos das Narrativas – Bertaux(2010)	Mestrado em Educação
CARMO, Leonardo Bezerra do – (Dissertação – UnB - 2017)	A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	Materialismo Histórico DialéticoMeksenas (2002), Frigoto (1991); Kosik (2002),	Mestrado em Educação
FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha (Tese – UFAM – 2017)	Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de vir-a-ser	Abordagem Histórico-Cultural	Doutorado em Educação

AUTORIA	TÍTULO	LENTEs TEÓRICAS	TÍTULO
GUILHERME, Luzia Dorado (Dissertação – UNIR - 2017)	A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação dos supervisores nos anos iniciais do ensino fundamental em Colorado do Oeste – RO	Análise de Conteúdo Bardin (2002)	Mestrado em Educação
MEDEIROS, Danyela Martins (Dissertação – UnB – 2017)	Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF	Materialismo Histórico-Dialético	Mestrado em Educação
NASCIMENTO, Damásia Sulina do (Dissertação – UFPA – 2017)	Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada	Análise de conteúdo Bardin (2009)	Mestrado em Educação
MENEZES, Bruna Pires dos Santos de (Dissertação – FURG – 2018)	Percepções sobre o processo de formação continuada no ciclo de alfabetização do CAIC/FURG	Análise documental Lüdke (2009)	Mestrado em Educação
PERINI, Renata Livia Soares – (Dissertação - FEUSP – 2018)	O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	Análise de Conteúdo Franco (2003)	Mestrado em Educação
CARVALHO, Lusinete Franca de (Dissertação - UFPA – 2019)	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural	método genético-causal Delari Jr (2015)	Mestrado em Educação
LANDIM, Vanessa (Dissertação – UNESP – 2019)	O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio clarense de educação	Análise de Conteúdo Bardin (2010)	Mestrado em Educação
SILVA, Gisele Fernandes Jardim e (Dissertação UNIVAS – 2019)	A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no sul de Minas Gerais	Análise de conteúdo Bardin (2016)	Mestrado em Educação

Fonte: elaborado pela autora com base no banco de dados da CAPES - outubro/2020

No banco de dados da CAPES, elencamos algumas pesquisas que ampliam nosso entendimento sobre a atuação do coordenador pedagógico. As categorias mais encontradas se remetem aos processos formativos. Das 23 pesquisas analisadas, 16 delas retratam aspectos relacionados à formação docente, denotando ser um assunto que inquieta, pesquisadores, em

todas as regiões brasileiras. Buscamos, nos debates apresentados, relacionar alguns eixos de interesse dos pesquisadores nos resultados alcançados, dentre os quais citamos a forte ligação da atuação do CP como apoio da direção nas escolas, conforme apontam Almeida (2014) e Carmo (2017). Segundo os autores, a identidade do CP ainda está em processo de construção.

Evidenciamos, na pesquisa de Sousa (2014), a ausência de políticas de sustentação no que se refere à formação continuada nas escolas, coadunando com o que expôs Oliveira (2016), quanto à centralidade no processo formativo ao CP, e a desresponsabilização do Estado frente a esta demanda. Sabemos que, nesse movimento, é imprescindível o entendimento de que a formação continuada não avança isoladamente, mas é encaminhada no contexto das políticas públicas (MENEZES, 2018).

Xavier (2015) enfatiza que no Distrito Federal existe um espaço privilegiado à atuação do CP na coordenação pedagógica, entretanto, observou, no campo pesquisado, um desprestígio e pouca valorização em relação à formação continuada docente devido à falta de formação do profissional, o que compromete, visivelmente, a atuação desse profissional que não é reconhecido como formador e da própria conscientização de seu campo de atuação enquanto sujeito, agente favorecedor da organização pedagógica na escola.

Silva, G. (2015) buscou identificar, em sua pesquisa, os saberes que diretores e coordenadores haviam construído no decorrer da realização da formação de professores e as relações que se estabelecem entre esses saberes e a formação oferecida. Dentre as contribuições que a autora trouxe em seu trabalho, os resultados demonstraram que, embora seja uma atividade complexa, é necessária e produz uma dinâmica reflexiva na escola, perpassando pelo diálogo coletivo. Nesse processo, o formador tem a oportunidade de prosseguir no cargo do programa que fomenta a formação de formadores, constituindo, de acordo com a autora, uma memória pedagógica, podendo contribuir com seus pares no desenvolvimento de práticas exitosas por meio das experiências acrescidas ao longo do percurso formativo, o que favorece e estimula os profissionais nas ações pedagógicas.

Estimulados por encontrar outras pesquisas resultantes de um percurso voltado aos coordenadores pedagógicos, nesse movimento da alfabetização, pesquisamos, no banco de dados dos Periódicos da CAPES e alcançamos 1149 resultados. Após filtrar, por meio da leitura dos títulos, encontramos 34 trabalhos que remetiam aos coordenadores ou à coordenação, contudo, nenhum deles estava relacionado ao processo de alfabetização nos anos iniciais.

Recorrendo a outro banco de dados: Scielo, encontramos 49 resultados, sendo que somente seis concentravam-se na investigação referente ao coordenador pedagógico.

Semelhante ao banco anterior, não havia trabalhos que estavam intrinsecamente relacionados ao contexto da alfabetização.

Em síntese, os dados analisados nas pesquisas incorporaram um conjunto de conhecimentos expressivos ao nosso objeto de estudo, visto que retratam singularidades no acompanhamento sistemático do desenvolvimento do processo de alfabetização dos/as estudantes, onde esse profissional, o/a coordenador/a pedagógico/a, exerce influência direta nos campos didático e pedagógico das instituições, ao somar esforços com os/as professores/as alfabetizadores/as nas escolas.

Verificamos que nosso objeto de estudo não foi muito discutido nas edições III e IV do CONBA Alf realizados, respectivamente, nos anos de 2017 e 2019. Na ANPED, após analisarmos todos os GT's, encontramos o maior número de trabalhos no GT 08 de formação de professores nesse recorte temporal de vinte anos. No Google Acadêmico, verificamos, na região Centro Oeste, o maior quantitativo de trabalhos relacionados ao tema, seguida das regiões sudeste, sul, nordeste e, especificamente, com o recorte de duas décadas, nenhum trabalho da região norte. No banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos o maior volume de pesquisas sobre o assunto na região sudeste.

Seguimos com o capítulo metodológico, explicitando os instrumentos, a natureza da pesquisa e o tratamento/análise dos dados metodológicos.

CAPITULO 2 METODOLOGIA

Nesse capítulo, buscamos evidenciar nossas opções metodológicas, vislumbrando conhecer, por meio de uma análise crítica e reflexiva, quais alternativas foram tecidas entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador, no bloco inicial de alfabetização, no contexto de duas instituições públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020.

2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, elaborada com base numa investigação interessada em conhecer experiências cotidianas do coordenador pedagógico e professor alfabetizador, observando as experiências e os significados tecidos nas relações entre esses profissionais.

A pesquisa qualitativa apresenta uma abordagem diferenciada no que se refere às **concepções filosóficas**, na representação de um objeto de pensamento, nas **estratégias de investigação** que são resultados de reflexões e escolhas conscientes relacionadas ao fenômeno investigado, dos métodos de coleta empregados e da análise interpretativa dos dados, conforme acentua Creswell (2010). Considerando a relevância desse tipo de pesquisa, adotamos essa perspectiva no estudo para analisarmos um recorte singular do espaço social, procurando apreendê-lo no delineamento definido por meio dos instrumentos estipulados. Com o intuito de compreender as práticas cotidianas que ocorrem na escola, objetivamos organizar uma sistematização do conhecimento gerado, a fim de “rever os dados coletados, organizá-los, confrontá-los, ampliando nossa perspectiva de análise e aprofundando nossas concepções” (ANDRÉ, 1995, p. 8).

Apesar da similitude com as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa demonstra singularidades e características peculiares que a diferencia de outras abordagens. Segundo Creswell (2010, p. 206), “embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de textos e imagens, tem passos singulares na análise de dados e se valem de diferentes estratégias de investigação”.

Priorizamos uma abordagem **de tipo etnográfica** para a realização da pesquisa. Sabemos que escola é um celeiro permeado por abrangentes possibilidades de investigação, onde o pesquisador pode estar exercendo a criatividade, amparado pelos instrumentos selecionados de forma adequada.

Buscamos nos ancorar na pesquisa de tipo etnográfico por entendermos que é uma adaptação da etnografia à educação, visto que, os etnógrafos balizam seus estudos na cultura, em uma observação criteriosa e específica das “(práticas, hábitos, crenças, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Nesse caso, “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Temos, portanto, a consciência de que não cumpre tudo que é preconizado nesse tipo de investigação, daí o fato de especificarmos, pormenorizadamente, e nos alinharmos com o explicitado por André (1995, p. 28) quando aponta que “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Estamos vivenciando um período singular, com a pandemia da COVID-19, onde ficamos impossibilitados de estarmos entrando no campo empírico, contudo, nos respaldamos em características subjacentes da pesquisa do tipo etnográfica, que possui vinculações pertinentes para sustentarmos nossa investigação, sinalizadas por meio de peculiaridades que ultrapassam, ou seja, vão além da interação proporcionada pela observação participante, que é uma das especificidades desse tipo de pesquisa realizada no campo empírico e que, por motivos que já justificamos anteriormente, não realizaremos.

Ao optarmos pela entrevista, entendemos que foi possível aprofundar temas que circundaram nosso objeto de investigação, intrínsecos ao cotidiano escolar, conforme assinala André (1995). Nesse contexto, o pesquisador é “instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). De acordo com a autora, o pesquisador tem a oportunidade de buscar soluções plausíveis para responder às necessidades interpostas pela produção de dados, revisitando os questionamentos que direcionam a pesquisa, sendo possível, também, examinar a metodologia no decorrer de todo o plano de trabalho.

Outra característica, na qual nos respaldamos, para realizar um estudo do tipo etnográfico, se baseia na relevância do transcurso da pesquisa, ou seja, “é a ênfase na no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p. 29). De fato, não desconsideramos o produto, contudo, para garantirmos um resultado satisfatório, é preciso que os meios pelo quais forem sendo direcionados atendam ao quesito de fidedignidade compatível com os objetivos propostos. Além dessa, destacamos que será possível apreender os significados oriundos daquilo que foi perceptível na visão dos participantes da pesquisa e a tentativa de descrevê-los de forma factual com o que foi disposto pelos instrumentos de produção de dados utilizados, de acordo com André (1995).

Para operacionalizar a pesquisa, debruçamos sobre uma sistematização, tendo em vista conferir um grau de eficiência ao processo de investigação, a fim de apreender, em um determinado prazo, os complexos conjuntos de metas designadas à priori (GIL, 2002). Desse modo, buscamos o entendimento das práticas exercidas pelo coordenador pedagógico e o professor alfabetizador na escola, no movimento de aproximar a compreensão dos fenômenos que ocorrem no cotidiano da sala de aula, dos momentos espaço/tempo dedicados à coordenação pedagógica, assim, recorremos a André (2010, p. 13) que explicita:

investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia a dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula.

É evidente nos estudos do cotidiano escolar, nas manifestações de fabricação de um sistema próprio e característico de atuações, compreensões das abordagens curriculares e dos processos avaliativos. Portanto, conhecer aquele espaço, na perspectiva de uma pesquisa de cunho qualitativo, constitui-se numa oportunidade de proposição analítica desse campo educativo relacionado ao conhecimento da mediação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores.

De maneira mais objetiva, a escola abarca uma complexidade de relações e, nesse contexto, com o interesse de investigar um recorte da realidade periférica, buscamos elementos que auxiliaram a compreensão das expressões esboçadas no percurso da pesquisa, nos valendo de que “abordam o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões de subjetividade, nos símbolos e significações (MINAYO, 2016, p. 14). Muito embora o ensino abarque uma série de procedimentos didáticos e pedagógicos, indubitavelmente, se configura, nesse contexto, as relações estabelecidas no contexto escolar. Assim sendo, fez-se necessário conhecer as singularidades que permeiam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, refazendo o movimento de imersão no campo escolar, assentimos com André (1995, p. 41) quando expôs sobre este ponto que “a pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Segundo a autora, a pesquisa delineada numa **abordagem** de tipo etnográfica, permite que estejamos emparelhados à escola com a intenção de interpretar a realidade circundante entendendo

como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A seguir, nos debruçamos acerca da delimitação do campo e dos sujeitos da pesquisa com o intuito de apresentar as especificidades envolvidas que auxiliaram na compreensão dos procedimentos adotados para ancorar as estratégias de investigação.

2.2 DELINEAMENTO DO CAMPO E DOS SUJEITOS COMPREENDIDOS NA PESQUISA

Para realizarmos o estudo, recorremos a duas instituições da Coordenação Regional de Ensino vinculado à Secretaria de Estado da Educação, na Região Administrativa de Planaltina–DF. Devido à riqueza da flora do cerrado que circunda a região, criamos nomes fictícios relacionados às flores desse bioma para designá-las às escolas participantes da pesquisa, preservando, assim, sua identidade real, conforme acordo realizado com as participantes. Utilizamos o gênero feminino pelo fato de que todas as participantes estão inclusas nessa categoria.

Para a primeira escola, utilizamos o codinome: Escola Caliandra. Foi inaugurada em fevereiro de 2009, de acordo com dados obtidos na Proposta Pedagógica (2020) da escola. Caracterizou-se como fruto de reivindicações da população local para atendimento do crescente número de crianças da localidade e após várias solicitações e manifestações direcionadas às autoridades, em função da necessidade de uma instituição de ensino para a comunidade.

A instituição estava localizada num bairro periférico de Planaltina-DF e atende a um público, em sua maior parte, oriundos da zona urbana. Os dados contidos no documento indicaram que se trata de uma região com um índice de violência elevado, impactada pelo desemprego, subemprego e vultoso número profissionais autônomos. Atendia, no período diurno, o ensino fundamental anos iniciais e noturno com a Educação de Jovens e Adultos. Conforme explicitado anteriormente, a demanda da escola era bem heterogênea no que concerne ao fator socioeconômico, mesclando estudantes situados na linha fragilizada pela

pobreza e escassez, quase completa, de recursos básicos de sobrevivência e estudantes com maiores acessos aos recursos educativos, alimentares e culturais.

A seguir, demonstramos, no Quadro 5, os profissionais que compunham o grupo de trabalho presente na escola, no período em que a pesquisa foi realizada:

Quadro5- Composição funcional – EscolaCaliandra

Nº	CARGO FUNCIONAL
01	Diretor
01	Vice-diretor
01	Supervisora pedagógica (diurno)
01	Supervisora pedagógica (noturno)
01	Supervisor administrativo
01	Chefe de secretaria
03	Coordenadoras pedagógicas (diurno)
01	Coordenadora pedagógica (noturno)
34	Professores regentes (diurno)
07	Professores regentes (noturno)
01	Professora da Sala de Recursos Generalista
01	Professora do polo da Sala de Apoio à Aprendizagem
01	Pedagoga
01	Psicóloga Educacional
02	Orientadoras Educacionais (diurno)
01	Orientadoras Educacionais (noturno)
04	Professoras readaptadas (duas atuam na biblioteca)

Fonte: elaborado pela autora a partir da Proposta Pedagógica (2020) da instituição.

A instituição seguinte denominamos escola Ipê do Cerrado. Segundo a Proposta Pedagógica (2020), essa escola atendia uma comunidade do meio rural de Planaltina-DF, a qual existia desde o ano de 1963, onde funcionava sem um espaço próprio. Somente no ano de 1973 foi inaugurado o prédio da escola num terreno cedido pelo dono de uma fazenda. A escola, no decorrer do tempo histórico, precisou ir ampliando sua edificação em função da crescente demanda. Na ocasião da escola, alcançava um quantitativo de mais de cem alunos no turno diurno e, aproximadamente, cinquenta no noturno. Ressaltamos que a demanda de atendimento estava direcionada, majoritariamente, aos filhos de caseiros das chácaras da proximidade e dos programas de assentamentos da reforma agrária, os quais, também, contavam com auxílios governamentais vinculados a programas sociais para complementar a renda familiar.

O quadro funcional da instituição estava disposto da seguinte forma:

Quadro6- Composição funcional – Escola Ipê do Cerrado

Nº	CARGO FUNCIONAL
01	Diretor
01	Vice-diretor
01	Supervisor pedagógico (noturno)

01	Chefe de secretaria
01	Coordenadoras pedagógicas (diurno)
05	Professoras regentes (diurno)
04	Professores/as regentes (noturno)
04	Professores/as readaptados
01	Orientadora Educacional (diurno)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos por meio Proposta Pedagógica (2020).

Para realizarmos o processo de seleção das instituições participantes da pesquisa, levamos em consideração que deveriam ser escolas que abrangessem todo o bloco inicial de alfabetização, se colocassem à disposição da pesquisadora para a realização técnica de grupo focal com professores/as e coordenadores/as que tivessem atuado entre os anos de 2019 e 2020.

Aplicamos a técnica do grupo focal de modo virtual, com quatro professoras alfabetizadoras integrantes do bloco inicial de alfabetização na Escola Caliandra, sendo uma professora do 1º ano, uma do 2º e duas do 3º ano e outro com três docentes alfabetizadoras da Escola Ipê do Cerrado, sendo uma professora do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º ano. As escolas pesquisadas pertenciam à Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF. Aplicamos a mesma técnica com quatro coordenadoras, sendo três da escola Caliandra e uma da instituição Ipê do Cerrado.

As professoras⁷ e coordenadoras⁸ pesquisadas não tiveram suas identidades expostas. Diante desse fato, nomeamos essas profissionais da seguinte forma:

Quadro7 - Denominação dos codinomes das instituições e respectivos participantes

ESCOLA CALIANDRA		ESCOLA IPÊ DO CERRADO	
P1EC	Professora 1º ano	P1EIC	Professora 1
P2EC	Professora 2º ano	P2EIC	Professora 2
P3EC	Professora 3º ano	P3EIC	Professora 3
P3EC1	Professora 3º ano		
C1EC	Coordenadora 1	C1EIC	Coordenadora 1
C2EC	Coordenadora 2		
C3EC	Coordenadora 3		

Fonte: elaborado pela autora para identificação dos participantes.

Os Quadros 8, 9 e 10 apresentam os perfis profissionais das docentes e das coordenadoras participantes da pesquisa.

⁷Quando nos referimos à P1EC, significa que estamos nos remetendo à Professora 1º ano da Escola Caliandra. No caso da P1EIC, estamos nos reportando à Professora do 1º Ano Escola Ipê do Cerrado.

⁸C1EC se refere à Coordenadora 1 da Escola Caliandra e C1EIC: Coordenadora 1 da Escola Ipê do Cerrado.

Quadro 8 - Perfis profissional e acadêmico das professoras - Escola Caliandra

PROFESSORAS	P1EC	P2EC	P3EC	P3EC1
CURSO MAGISTÉRIO	Não	Sim	Sim	Não
FORMAÇÃO SUPERIOR	Pedagogia (FORTIUM)	Pedagogia (UEG)	Pedagogia (UEG)	Pedagogia (IESA)
PÓS-GRADUAÇÃO	Orientação Educacional (2010-2012)	Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (2016)	Psicopedagogia (2005)	Psicopedagogia (2017)
CURSO/S FREQUENTADOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO SEEDF	Não frequentou	- Alfabetização e letramento - Alfabetização e ensino da Linguagem escrita	PNAIC	- Alfabetização pelo método fônico
TEMPO DE ATUAÇÃO EM TURMAS DO BIA	2 anos	6 anos	12 anos	2 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com as docentes

Combinamos com as docentes não revelar as identidades, desse modo, as nomeamos por: P1EC (Professora 1º ano Escola Caliandra), P2EC (Professora 2º ano Escola Caliandra), P3EC (Professora 3º ano Escola Caliandra). Como havia outra docente do 3º ano, utilizamos a denominação de P3EC1 (Professora 3º ano Escola Caliandra 1). Segundo os dados apresentados nos quadros, uma docente cursou o magistério, uma fez complementação do magistério, e as outras duas não realizaram esse curso. Todas as elas eram graduadas em Pedagogia. Três das participantes cursaram na pós-graduação Psicopedagogia e uma delas o curso de Orientação Educacional. Somente uma frequentou o PNAIC.

Quadro 9 - Perfis profissional e acadêmico das professoras - Escola Ipê do Cerrado

PROFESSORAS	P1EIC	P2EIC	P3EIC
CURSO MAGISTÉRIO	Sim	Sim	Não
FORMAÇÃO SUPERIOR	Pedagogia UNICEUB	Pedagogia UNICEUB	Pedagogia UnB
PÓS-GRADUAÇÃO	Psicopedagogia (2008-2009)	Psicopedagogia (2008-2009)	Psicopedagogia (2017)
CURSO/S FREQUENTADOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO NA SEEDF	PNAIC	PNAIC	Alfabetização pelo método fônico
TEMPO DE ATUAÇÃO EM TURMAS DO BIA	18 anos	20 anos	24 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com as docentes

Para designar as professoras da Escola Ipê do Cerrado, utilizamos as nomeações seguintes: P1EIC (Professora 1º ano Escola Ipê do Cerrado), P2EIC (Professora 2º ano Escola Ipê do Cerrado) e P3EIC (Professora 3º ano Escola Ipê do Cerrado). Nessa Unidade escolar, duas docentes cursaram o magistério, todas possuíam formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Entre as professoras pesquisadas, duas delas frequentaram a formação continuada no campo da alfabetização/letramento do PNAIC. As três docentes apresentaram, em média 20, anos que atuavam em turmas do BIA.

A seguir, esboçamos o perfil das coordenadoras que participaram da entrevista focal.

Quadro 10 - Perfil profissional e acadêmico das coordenadoras das duas instituições

COORDENADORAS	C1EC	C2EC	C3EC	C1EIC
CURSO MAGISTÉRIO	Sim	Não	Não	Não
FORMAÇÃO SUPERIOR	Pedagogia (UNASP)	Normal Superior (FAEL)	Pedagogia (Universidade de Santo Amaro)	Pedagogia (UEG)
PÓS-GRADUAÇÃO	Educação Infantil e Anos Iniciais e Gestão Escolar	Psicopedagogia	Ensino Especial	Não realizou
CURSO/S FREQUENTADOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO NA SEEDF	Orientadora do PNAIC	Não realizou	Não realizou	Não realizou
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	1 ano	4 anos	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com as coordenadoras

No Quadro 10, referente às coordenadoras, temos a seguinte dinâmica para a nomeação das profissionais: C1EC (Coordenadora 1 – Escola Caliandra), C2EC (Coordenadora 2 – Escola Caliandra), C3EC (Coordenadora 3 – Escola Caliandra) e C1EIC (Coordenadora 1 – Escola Ipê do Cerrado). Entre as profissionais participantes, somente uma cursou o PNAIC, atuando, inclusive, como orientadora de estudos. Três delas tinham formação em Pedagogia e apenas uma cursou o Normal Superior. Todas fizeram pós-graduação na área da educação, mas nenhuma na área específica de alfabetização. De acordo com o Quadro 10, as coordenadoras apresentaram não possuir vasto tempo de experiência na alfabetização.

A seguir, nos debruçamos acerca das técnicas de produção de dados que utilizamos na pesquisa.

2.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Nosso estudo se propôs analisar e compreender de que modo o coordenador pedagógico vem tecendo a mediação do trabalho didático na escola com os docentes do BIA

em duas escolas públicas do Distrito Federal. Para evidenciar os aspectos que emergem no desenrolar da pesquisa, elegemos a entrevista na modalidade focal, objetivando assegurar a interlocução com os sujeitos participantes. Desse modo, foi possível apreender singularidades de espaços distintos e práticas singulares, por meio dessa técnica de investigação.

O emprego do grupo focal permitiu conhecermos, nas representações dos diálogos fomentados, as particularidades das relações estabelecidas no ambiente escolar no concernente ao processo de alfabetização e das relações tecidas nesse cotidiano entre os professores e coordenadores.

Contudo, é imprescindível abordar que, nesse ínterim, vivenciamos um período particularmente distinto, ocasionado pela pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavírus Disease – COVID-19), que trouxe implicações provenientes do distanciamento social requerido no contexto apresentado, que culminou com a necessidade de criar recursos alternativos que auxiliassem na realização de entrevistas, utilizando as plataformas *on-line* disponíveis, de forma que a interlocução ocorra, por meio de videoconferências, para efetivarmos a produção de dados.

Ao nos depararmos com os desafios apresentados, foi inevitável nos ancorarmos nas tecnologias da informação e confluyente da comunicação, que pudessem assegurar, no cenário contemporâneo, adaptações que, efetivamente, proporcionarão viabilidade na produção de dados. Enfatizamos, portanto, que as entrevistas *on-line*, foi o recurso disponibilizado no momento, para darmos continuidade ao processo de investigação, pois “essas mudanças também têm implicado para a realização de pesquisas, as quais precisam se adaptar às novas condições enquanto a pandemia perdurar” (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 960).

Considerando que foram duas instituições, realizamos três grupos focais: um com as coordenadoras das duas instituições juntas (quatro profissionais) e dois grupos formados por docentes das duas escolas, sendo quatro docentes da Escola Caliantra e três da Escola Ipê do Cerrado, de forma que abarcasse o 1º, 2º e 3º anos do bloco inicial de alfabetização.

Segundo Powell e Single (1996, p. 499), o grupo focal engloba “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Por meio desse instrumento, objetivamos apreender as percepções das professoras durante as discussões previamente planejadas acerca da temática investigada. Na pesquisa em educação, pensamos que essa técnica tende a facilitar a discussão entre os participantes e na obtenção de informações mais detalhadas relacionadas ao fenômeno em estudo. Quando aplicado de modo conveniente e

respaldado por um planejamento exequível, favorece o levantamento de dados e gera condições mais específicas para as análises.

Assim, concordamos com a explicitação de Gatti (2005, p. 8) quando realça que

a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrada ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de aprofundar nossa compreensão acerca do fenômeno em estudo, podendo, também, “capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores [...]” (GATTI, 2005, p. 12).

O grupo focal foi utilizado para ampliar a compreensão do fenômeno estudado sob outro prisma, favorecendo, assim, a triangulação de dados obtidos, amparados por um clima mais informal e, ao mesmo tempo, descontraído, de forma que facilite a exposição dos entrevistados e que, segundo Ander-Egg (1978, p. 10), “há um roteiro de tópicos relativos ao problema que vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda as razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”.

As questões foram estruturadas respeitando os objetivos de blocos temáticos, organizados com o intuito de facilitar a categorização dos dados no segundo momento, a fim de correlacionar posteriormente. Intencionamos utilizar a técnica do grupo focal por considerarmos apropriado para ampliar a compreensão da realidade investigada, confrontando questões pertinentes ao objeto em estudo, operacionalizado em um pequeno grupo. Utilizamos esse instrumento por pensarmos ser adequado e passível para viabilizar apreensões de outras dimensões do problema sob uma ótica diferenciada, que se encaminhou para o confronto de ideias e facetas existentes.

Os cuidados dirigidos na elaboração dos questionamentos que foram debatidos necessitavam ser congruentes para conduzir o grupo focal. Para isso, se fez necessário utilizar um roteiro com o propósito de incorporar dados significativos para a coleta de dados, vislumbrando sua eficiência (GOMES; BARBOSA, 1999) que, de fato, facilitou uma participação mais efetiva e objetiva dos sujeitos envolvidos. Em consonância com os autores, compreendemos que esta técnica de investigação favorece a obtenção de dados relevantes que expressam pontos de vista, convicções, experiências, suposições, hipóteses sobre o assunto

em pauta, concepções relacionadas à prática, consensos e dissensos, pretensões, resistências e considerações referentes às subjetividades adjacentes.

Subsequente ao registro das discussões, essa técnica permite ao pesquisador sistematizar a análise de dados observando, criteriosamente, os sentidos do conteúdo da discussão promovendo a seleção das ideias relevantes, pressões do grupo que redimensionaram as opiniões, as experiências interpostas no momento em que se colocou perante o grupo e a expressividade quando se reportou a algum tema durante o grupo focal (GOMES; BARBOSA, 1999). A produção dos dados brutos, nessa fase de campo, “consiste em dialogar com a realidade concreta” (MINAYO, 2016, p. 25). Seguimos com o tratamento do material gerado, viabilizando interpretar os dados empíricos obtidos, averiguando a interposição das respostas alcançadas, de acordo com Gil (2002), Minayo (2016), Lüdke e André (2020).

Uma vez que emergimos no cotidiano da escola por meio dos instrumentos citados, percebemos as nuances possibilitada no **saber ordinário**, potencialmente insuflado de sentidos e significados, por vezes ignorado pelas instâncias prescritivas (CHARTIER, 2000), vulgarizados em função dos desvios que comporta de forma que se torne acessível aos sujeitos que o fabricam no cotidiano (CERTEAU, 1998). A escola e seus sujeitos não demonstram estarem passíveis e insubordinados aos conhecimentos prescritivos a ela encaminhados, não se concatena como um receptáculo, mas compõem criações escolares espontâneas e inéditas (CHERVEL, 1990), suscitado no processo da transposição didática interna (CHEVALLARD, 2013).

Para considerar as práticas escolares em sua completude, é necessário debruçar sobre as diferentes variantes que envolvem o trabalho docente, como explicitada por Chartier (2000, p. 165) na “margem que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis”, conhecendo a esfera de ação docente no limite institucionalizado para seu exercício. Para tratarmos as singularidades tecidas numa cadeia permeada pela complexidade como é a escola, buscamos o estudo do espaço explorado na pesquisa, compreendendo a importância do campo empírico para a produção de informações.

À luz da exposição de Minayo (2016), pensamos ser pertinente esse tipo de abordagem comunicativa e dialógica, sendo um importante instrumento, robustecido quando associado ao referencial teórico selecionado e direcionado por apropriadas vertentes operacionais. Buscamos delinear a pesquisa encaminhando de acordo com a concepção esboçada por Lüdke e André (2020), partindo da amplitude de questões referentes ao campo de interesse e à

medida da decorrência de seu desenvolvimento, buscamos focalizar, mais especificamente, os eixos mais representativos que compuseram as categorias de análise.

Os dados foram registrados por meio de gravação nas plataformas do Google Meet para garantir a fidedignidade e precisão do material coletado (áudio, vídeo, diálogos estabelecidos, gestos, expressões faciais), posteriormente, transcritos e passíveis de serem analisados, categorizados e interpretados por meio da análise de conteúdo temática. Prosseguindo a exposição metodológica, no tópico subsequente, vamos expor como ficou configurada a análise dos dados empíricos obtidos.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise e interpretação de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa, segundo Gomes (2016), requer a decomposição dos dados, confrontar e estabelecer relações entre os fragmentos que foram decompostos e, posteriormente, a interpretação. O autor designa que é necessário considerar “o sentido das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (GOMES, 2016, p. 73). Concordamos com Bogdan e Biklein (1994, p. 136) quando argumentam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

Para a análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa que produzimos, recorreremos à análise de conteúdo temática, que se refere ao “tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 34). Nesse estudo, sabemos que a emissão de mensagens dos discursos estava carregada de sentidos, o que exigiu da pesquisadora um trabalho laborioso de tratamento das informações por meio da contextualização. Clarificando melhor essa exposição, Franco (2005, p.14) salienta que

nesse sentido, a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais de dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Quando a autora retratou a linguagem, não significa, necessariamente, que esteja somente direcionada à linguagem verbal, que pode ser transcrita e, posteriormente, analisada, mas a todo um complexo emaranhado de situações, gesticulações, atitudes, sentimentos esboçados e expressões faciais que podemos traduzir em linguagens, sendo manifestações implicadas de conceitos e relações que constituem evidências sobre o fenômeno social estudado. A autora esboça, ainda, a importância da perspicácia do pesquisador que, sendo

criativo, informado e competente, pode favorecer, no reconhecimento de elementos intrínsecos ao discurso, que estejam carregados de significações num complexo conjunto de representações sociais.

Portanto, a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que se propõe a descrever um conteúdo integrado em texto ou, mesmo, em documentos, para que, posteriormente, possam ser interpretados de forma sistemática, apoiado em uma ordenação metódica de descrições, buscando reinterpretar um conjunto de mensagens subjacentes, que estão implícitas nos diálogos produzidos pelos instrumentos utilizados, no caso da pesquisa em decurso, o grupo focal. Nesse contexto, Bardin (1977, p. 31) clarificou a exposição acima definindo que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Foi importante assegurar um bom planejamento prévio do roteiro, oportunizar um ambiente em que as participantes estivessem à vontade, o que depende do preparo do entrevistador e da organização de todo processo, pois “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de seus sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 136).

No caso dessa perspectiva de análise de dados, nos situamos numa abordagem de aplicação direcionada às compreensões mais subjacentes, explicitadas nos dados produzidos, ou seja, as informações dispostas nas entrelinhas do processo analítico, na tentativa de explicitar mais pormenorizadamente. O fato é que não vai explicar, diretamente, o fenômeno, mas averiguar meios de entendê-lo na conjuntura apresentada, por meio da descrição e observação das relações que são estabelecidas entre os elementos.

Adentrando num território por vezes desconhecido, o pesquisador deve chegar sem formulações pré-concebidas, mas se permitir compreender o fenômeno, para, após a produção de dados, construir as categorias de análise, com descrições detalhadas de como foram produzidas as mensagens, onde o rigor científico se compõe durante o processo, com os registros transcritos e as gravações, observando a teoria emergindo dessa análise realizada.

O fenômeno foi compreendido a partir dos objetivos delineados e os posicionamentos apresentados pelos sujeitos, partimos, então, para a pré-análise dos elementos obtidos, quando buscamos organizar o material produzido e realizar uma leitura inicial levando em consideração os objetivos pré-determinados.

Durante o processo de exploração do material, foi o momento propício de aprofundar, na investigação das unidades de análise, observando-se se “é possível ventilar as respostas segundo o objeto de referência” (BARDIN, 1977, p. 60) e, ainda, considerando outro termo

alusivo ao tipo dimensional de análise citado pela autora que é a “relação psicológica mantida em relação ao objeto” (p. 62). Desse modo, com a seleção das unidades de registro, emergiram os agrupamentos que foram analisados a partir do recorte selecionado, surgindo, assim, as categorias de análise, na perspectiva de uma abordagem subjetiva do conteúdo, fomentado no princípio de uma comunicação.

De acordo com Franco (2005, p.23), “a fala humana é tão rica e permite infinitas extrapolações e variadas interpretações”. Para essa organização e tratamento dos dados, foi preciso estar revisitando, continuamente, os objetivos, pois, de acordo com a autora, “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio, indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2005, p. 24).

Sabemos que, nesse decurso, podemos encontrar categorias que não haviam sido planejadas num plano anterior à produção de dados, mas que emergiram na pós-coleta e são consideradas relevantes e alinhadas ao objeto de pesquisa analisado. Utilizamos esse procedimento por compreendermos que, na análise de dados, surgem elementos provindos dos grupos focais que, a priori, não tinham sido apreendidos quando procedemos ao planejamento, sendo, entretanto, um fragmento de mensagem permeado de significações no corpus da pesquisa.

Reiteramos que, no plano das interpretações, é necessário ancorarmos, no referencial basilar da pesquisa, para que a condução da mesma esteja norteada e, para evitar ambiguidades no decorrer das análises. Câmara (2013, p. 189) esclarece que

durante a interpretação de dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é o que dará sentido à interpretação.

Investigar a produção do conhecimento exige compreender os pontos de concentração de temas e caso existam, as lacunas observadas no decorrer do estudo, além da observação atenta dos requisitos que o atendam. A seguir, explicitaremos alguns dos eixos⁹ temáticos que foram abordados nos grupos focais.

Prosseguimos nesse sentido, dando sequência nesse primeiro bloco temático explicitando características da função das coordenadoras pedagógicas, reveladas pelas docentes integrantes do Bloco Inicial de Alfabetização. A seguir, demos continuidade ao buscar as percepções e compreensões das professoras alfabetizadoras e coordenadoras sobre o

⁹ Os roteiros das entrevistas focais estão disponíveis no apêndice.

espaço/tempo da coordenação pedagógica, assim como, entender a atuação dessas profissionais no BIA. Buscamos também entender as concepções sobre a articulação entre docentes e coordenadoras no que se refere à perspectiva de alfabetizar letrando.

Ao dar continuidade ao processo de análises, buscamos compreender a articulação e o direcionamento entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas para o tratamento didático na área de língua portuguesa considerando os eixos: oralidade, leitura, compreensão textual e produção textual. Prosseguimos na tentativa de apreender qual o entendimento das docentes e coordenadoras referentes à progressão continuada, como se dá essa articulação na alfabetização e analisar o contexto e a mediação proporcionada pela avaliação. Concluiremos ao buscar assimilar as concepções das coordenadoras pedagógicas acerca da atribuição formativa nas instituições escolares.

Isso posto, seguimos com os temas que nortearam as análises especificando com detalhes e reflexões sobre os dados obtidos nos grupos focais.

CAPITULO 3 ANÁLISE DE DADOS

O capítulo que nos debruçamos, a seguir, trata das análises evidenciadas nas instituições de ensino, considerando as percepções apreendidas no que concerne às articulações tecidas entre coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020.

A seguir, focamos as reflexões em torno da função do coordenador pedagógico e os desafios presentes no terreno da instituição escolar.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS E COORDENADORAS ENTREVISTADAS?

Conforme anunciamos no capítulo metodológico, realizamos três grupos focais: um com quatro professoras da escola Caliandra, um com três docentes da instituição Ipê do Cerrado e outra com quatro coordenadoras das duas instituições. De acordo com o que explicitamos ao longo desse estudo, pautamos nosso objetivo em analisar as articulações tecidas entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020.

Desse modo, para organizar a discussão de dados obtidos, optamos, para composição das categorias temáticas, considerar os aspectos abordados nas entrevistas focais realizando, sempre que possível, o entrecruzamento dos elementos explorados. Buscamos, assim, estabelecer uma reflexão pautada nos saberes fomentados nas instituições acadêmicas, inter-relacionando-os às normatizações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professor alfabetizador no bloco inicial de alfabetização.

Remetendo-nos ao tema que abre essa seção, sublinhamos que as professoras entrevistadas, com recorrência, mencionaram que o principal na coordenação era a disponibilidade para realização do trabalho. Conforme relato da P3EIC: “a principal e a primeira é a disponibilidade para o trabalho, né?” Na mesma direção, enfatizou a P1EC: “ela está sempre pronta para me ajudar”. Sendo assim, essa característica apontada demonstra que as docentes apontaram contar, indubitavelmente, com o auxílio dessas profissionais para dar o suporte necessário, auxiliando e promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento dos/as estudantes.

De fato, a disponibilidade envolve outros fatores que emergem das relações fomentadas no ambiente escolar e essa mediação em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula envolve o compartilhamento do conhecimento. Essa tessitura construída no chão da escola, considerando os processos de sala de aula, se relaciona com o que assevera Chevallard (2000) a respeito desse saber a ensinar que, discutido, problematizado, culminará com o saber efetivamente ensinado e, por sua vez, gerará aquele, efetivamente, aprendido.

Ao se reportarem à função do/a coordenador/a, ainda elencaram:

P3EIC: está ali para nos auxiliar em sala de aula.

P1EIC: ele faz um elo entre nós professoras, entre a escola, a direção. Ele consegue fazer com que a gente consiga trabalhar de forma mais dinâmica junto com todos.

P2EIC: o coordenador faz essa interação entre professor, o saber e o ensinar [...]acaba, assim, facilitando o nosso trabalho.

P1EC: eu acho que o coordenador pedagógico, ele nos dá um suporte

P2EC: uma questão que pesa bastante pro coordenador pedagógico é essa parte da socialização.

P2EC: relacionamento interpessoal [...] também do suporte [...] habilidade de articular tanto relacionamento, quanto a parte pedagógica [...] imparcial nas tomadas de decisão.

P3EC1: ele tem que ser imparcial [...] coordenar é ... processo de dar suporte, de orientar.

P1EC: eu acho que o coordenador pedagógico ele nos dá um suporte, né? [...]o coordenador pedagógico tem uma função, dessa sim, de estar orientando a, os professores na parte de, na parte do suporte didático.

Ao mesmo tempo em que as narrativas apontaram para uma heterogeneidade de aspectos relativos à função do/a coordenador/a, apreendemos pontos que atravessaram os relatos, a exemplo da mediação. De fato, as docentes viam, nesse profissional, um apoio na dimensão pedagógica, alguém mais neutro no processo e, mais, essa ponte entre o elenco de professores e a direção.

Percebemos uma aproximação dessas narrativas com o que é evidenciado nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA 2º Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 27) que traz, em seu bojo, essa necessidade de realização de um “trabalho colaborativo fortalecido pelas equipes gestoras, por meio do diálogo entre os profissionais da educação e o compartilhamento de experiências e conhecimentos”. A dinamização de um trabalho colaborativo perpassa pela instância do relacionamento interpessoal, aspecto sublinhado por uma das professoras, entre as narrativas explicitadas anteriormente, estabelecendo compromissos que atravessam a esfera pedagógica, pois as docentes apontaram ser um atributo dotado de significância esse trato com os pares, com as famílias, com os estudantes e toda a comunidade escolar.

Pensamos que o tema das relações interpessoais demanda uma problematização mais aprofundada, ao nos reportarmos à/ao coordenador/a pedagógico/a no interior da escola. Sobre esse assunto, Bruno e Almeida (2012) expuseram que os relacionamentos partem de uma via de mão dupla compreendendo que

as habilidades de relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas tanto pela via de reflexão sobre o que vem a ser um relacionamento que leve o desenvolvimento, como pela via experiencial, isto é, vivendo na situação de formação, momentos nos quais os formandos são ouvidos, considerados, compreendidos, momento nos quais as relações interpessoais favorecem o nosso conhecimento (BRUNO; ALMEIDA, 2012, p. 99).

Em se tratando das professoras atuantes no bloco inicial de alfabetização, nas duas instituições públicas que contribuíram com nossa pesquisa, foi manifestada a importância da atuação desse profissional (coordenador/a pedagógico/a) de forma harmonizadora, imparcial, ou seja, isento de parcialidade e tomada de partido por grupos que se formam na escola, mas permeada por um compromisso mútuo dentro de uma proposta equânime para que o trabalho se realize numa proposta coletiva e coesa, desenvolvida de forma colaborativa, na perspectiva do acompanhamento nesse espaço singular que é a escola.

Ao nos reportarmos à escolarização organizada em ciclos para as aprendizagens, entendemos que há uma ênfase, um espaço para a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, para esse trabalho coletivo realçado nas narrativas docentes. A respeito dessa pauta, Pimenta (2002, p. 72-73) realça que o “trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]”, visto que essas convivências, pautadas numa visão de relações que se estabelecem democraticamente, proporcionam um sentimento de pertencimento, gera autonomia e, indubitavelmente, contribui para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Em continuidade às análises, sublinhamos que o trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas implica num amplo encargo de atribuições no processo educativo. Sendo assim, ao refletir a respeito da atuação dessa profissional em articulação com as professoras alfabetizadoras, observamos que variados desafios compunham essa tessitura. O/a coordenador/a pedagógico/a, no cotidiano, um fluxo de atribuições/demandas que lhe são impostas que extrapolam as possibilidades humanas e profissionais, pois “a realidade escolar, nas suas múltiplas dimensões, contradições e oposições, manifesta as possibilidades e impossibilidades desse trabalho” (DOMINGUES, 2014, p. 55). Sabemos que esse exercício é permeado por “embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões, formação continuada,

planejamentos e outras possibilidades, no sentido de uma construção que se dá na prática cotidiana escolar (PIRES; TACCA, 2015, p. 123). Concordamos com as autoras de que, frente a esse cenário complexo de atuação, é preciso, necessário assegurar práticas dialógicas, a fim de o trabalho, de fato, ser fluido, articulado e, com isso, resulte em ganhos significativos para a escola.

Entre as coordenadoras, sublinhamos, a seguir, a narrativa da C1EC a qual expressou seu parecer enquanto profissional atuante no bloco inicial de alfabetização. Vejamos o que declarou:

trabalhar com o BIA, com os professores do BIA, é um **grande desafio**, porque assim, a **alfabetização mudou** muito no decorrer dos anos. Então a gente tem ali, **grupos distintos** de professores dentro do BIA, que pegaram essa outra alfabetização e, às vezes, tem uma dificuldade de fazer essa transição para esse **novo pensamento** que a **alfabetização hoje** tem. Essa **nova leitura de alfabetização** que hoje se tem. E a gente tem, também, os **professores intermediários** que já estão estudando, que já estão vendo que a coisa precisa mudar e a gente tem muitos **professores novos** que, na verdade, tem só a **experiência da academia e não experiência prática**. Então são três realidades ali, dentro da prática da alfabetização e aí a gente tem que conciliar e ajudá-los nessa caminhada (Grifos nossos).

Interessante o relato da coordenadora, visto que, por meio do campo da alfabetização, fez uma análise do perfil de professor/a que vem sendo tecido ao longo da história. Permeando esse processo, entra em cena, certamente, a articulação com o/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios que esses arranjos e rearranjos históricos, epistemológicos, didáticos vem demandando desse/a profissional.¹⁰

Em continuidade, a professora coordenadora também atribuiu esses desafios aos grupos diversificados presentes no ambiente institucional. Muito importante a leitura do espaço, dos sujeitos professores que vinham atuando no bloco inicial de alfabetização, ou seja, aquele que reflete a cristalização das práticas, certamente o grupo mais resistente quanto a novas proposições didáticas na área. É pertinente sublinhar que não se trata de substituir práticas, opções didáticas, mas de se inserir em novas discussões, cursos, entre outras proposições, considerando que a formação docente é, de fato, contínua.

Mencionou, ainda, aqueles/as docentes que vinham se apropriando dessas mudanças na área, considerando a formação continuada, materiais didáticos, entre outros aspectos e, por fim, os/as docentes que só possuíam, em sua ótica, o saber teórico oriundo das academias. É importante assinalar, nesse último caso, o papel da formação inicial em assegurar a articulação teórico-prática, aproximando-se, desse modo, de um dos espaços privilegiados de

¹⁰No Distrito Federal o/a professor/a que no efetivo exercício de regência de classe, alfabetize crianças ou adultos nos estabelecimentos de ensino da rede pública, recebem uma gratificação de alfabetização. No início do ano, na escolha de turmas de alfabetização, um dos critérios é a pontuação por tempo de serviço realizado em classes de alfabetização.

atuação docente que é a escola. Todo esse caleidoscópio, certamente, tinha implicância direta nos encaminhamentos didáticos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, assegurando a consolidação da alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental.

A C1EC reconhecia, portanto, aqueles três grupos distintos que atuavam, simultaneamente, no chão da escola. No primeiro, encontramos as **professoras** mais antigas que estavam inseridas em turmas de alfabetização “há 20 ou 25 anos. Quando eles entraram e começaram a alfabetizar, eles utilizavam um determinado método, uma determinada forma de trabalhar e, na cabeça dele, isso não mudou, tem que continuar, né?” São professores/as que se balizam na repetição de práticas que consideram vir dando certo, demonstram entraves na abertura para busca de debates, cursos novos. Nesse grupo, a coordenadora declarou levar estudos que pudessem despertar e, com isso, impulsionar o reconhecimento de mudanças ocorridas e a necessidade de nos apropriarmos e ressignificarmos nossas escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007). Visando o alcance desse grupo, a C1EC teceu o seguinte comentário:

a gente tem que trabalhar com esse grupo de professores com a questão de que tem que estudar, que muita coisa mudou, que esse aluno mudou. O aluno não é mais o mesmo. As famílias não são mais as mesmas. A questão então é: por que a escola continua a mesma? (C1ECI).

A profissional supracitada demonstrou conhecimento da realidade circundante e a importância de sua participação como articuladora no processo. Seu objetivo, portanto, era buscar alternativas que pudessem auxiliar as professoras alfabetizadoras a se atualizarem não só em seus conceitos teóricos, mas, também, práticos. De fato, em se tratando de aprendizagem, torna-se inviável vislumbrar a autonomia dos/as estudantes quando se trata de reproduzir rotinas pedagógicas sem a devida reflexão sobre o que está sendo didaticamente elaborado (LEAL, 2009). Sobre esse assunto, a C1EC ainda declarou: “repete as práticas todo ano, repete o caderno, repete as folhinhas, né? E tem que dar certo. E o menino tem que se adaptar. Ele tem que fazer desse jeito, porque é desse jeito que eu sei fazer e ele também tem que fazer do mesmo jeito”.

Na ocasião do grupo focal e remetendo-se a essa pauta, a C3EC reiterou: “e quando o aluno não é atingido, o problema está no aluno”. Dessa forma, a profissional apresentou a heterogeneidade existente no cotidiano escolar e realçou a necessidade de ações formativas que possam transformar o espaço da coordenação pedagógica em lócus de troca de experiências, local de práticas criativas (CHERVEL, 1990) que aprimorem o desenvolvimento dos/as estudantes. Não queremos, com isso, atribuir a essa dimensão multifacetada um caráter negativo, já que esse contexto avança por ser heterogêneo, mas de

assegurar, de construir um espaço formativo mediado, também, pelo/a coordenador/a pedagógico/a.

É importante sublinhar que esse espaço formativo precisa ser permeado pela articulação dos protagonistas escolares, visto que corre o risco de os momentos de formação serem esvaziados de sentido e, como alerta Domingues (2014, p.137), em muitos desses casos “o professor não quer ser incomodado, ser desafiado ou mesmo ver questionada a sua ação pedagógica. Só quer fazer o que sabe, mesmo que o que saiba não esteja produzindo o saber no outro”. Trata-se, portanto, de um processo que requer uma formação dinâmica em que os/as professores/as se sintam envolvidos/as e produtores/as de saber. A imersão no cotidiano da sala de aula permite a esses sujeitos a produção de um conhecimento que se impõe para os demais, uma expertise muito singular (CERTEAU, 1998)

Retomando a narrativa da CIEC, a profissional assinalou que o segundo grupo era o de docentes num grupo intermediário. Eis o que asseverou sobre as singularidades desses/as professores/as:

um grupo de 10 a 12 ou 15 anos de SEE, que um grupo que já pegou um pouco a mudança de pensamento em relação à alfabetização, né? Já pegou algumas teorias novas, alguns estudos novos, Emília Ferreiro, já pegou algumas ideias diferentes e aí fica tentando aprender um pouco mais (CIEC).

Nesse grupo, encontramos docentes que já perceberam que a escola mudou e que, dessa forma, é imprescindível a busca por novos conhecimentos, objetivando atender especificidades desse perfil de estudante, com modelos diversificados e plurais de encaminhamentos didáticos, incluindo as novas tecnologias. Segundo a CIEC, de certo modo, as professoras desse grupo estavam conscientes do cenário vivenciado, mas, segundo a profissional, “ainda repetem algumas práticas, mas já percebem que tem que mudar”. Sobre essa última informação, afirmou que se empenharam em buscar soluções, estavam atentos/as às mudanças no panorama educacional e sabiam que precisavam encarar novos desafios didáticos e pedagógicos.

Por fim, os/as professores/as novos que entraram na rede seja por meio de concurso ou do contrato temporário, que tinham se apropriado de um escopo teórico acadêmico, contudo, ainda estavam se apropriando dos processos didáticos. Sobre esse assunto, a CIEC enfatizou:

e aí a gente tem um pessoal novo que pegou na academia essas teorias mais novas, essa forma de trabalhar já diferente, só que eles não têm a prática. Eles têm a teoria, eles têm as ideias, o mundo das ideias que a academia coloca na sua cabeça ali e as teorias, os livros, as coisas lindas que eles leram, só que aí quando eles vão para prática, eles se deparam com uma realidade meio complicada que o livro não traz, que a academia não mostra. E aí ele vem para escola e ele encontra esse professor que quer fazer o ba-be-bi-bo-bu, mas aí ele já estudou que não é mais assim, que não é legal (CIEC).

O relato anterior explicita um dilema vivido por vários/as professores/as iniciantes na carreira docente, quando se deparam com uma realidade pragmática que os direciona a repensar e articular os saberes teóricos às práticas aplicadas na escolarização dos/as estudantes, mais especificamente, no nosso caso, aos/às professores/as alfabetizadores/as. Assim, os/as professores/as iniciantes na carreira, muitas vezes, ainda não compreendem que, para além dos saberes teóricos, o chão da sala de aula demanda a didatização de um outro saber que, embora tenha origem naquele, passa por uma série de transformações para atender/alcançar as singularidades do cotidiano daquele espaço.

Interessante que a CIEC seguiu declarando: “ele fica... meio perdido, se questionando: ‘agora, como é que eu faço? O que eu aprendi na academia? Copio o que estou vendo?’. Daí que, diante dessa heterogeneidade que constitui o cotidiano escolar, nos interessamos, nessa pesquisa, em apreender e analisar, por meio das entrevistas focais, esse espaço de desenvolvimento de relações, em que o coordenador pedagógico é chamado para mediar um trabalho didático-pedagógico. Em se tratando do/a professor/a em início de carreira, o/a coordenador/a pedagógico/a é demandado a apoiar esse profissional, porque

[...] além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio (ROMANOWSKI, 2010, p. 132).

Um ponto importante nessa discussão está concentrado nas oportunidades geradas na reflexão do saber-fazer, considerando que esse processo é possível por meio de “[...] redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas” (CHARTIER, 2007, p. 200).

Nos parágrafos seguintes, explicitamos percepções referentes à atuação, assim como os principais desafios elencados pelas professoras no que concerne à atuação das coordenadoras nas instituições. As docentes, quando interpeladas a respeito, evidenciaram, conforme relatos que seguem, essas múltiplas facetas impregnadas na função:

P3EC: eu acho que o principal desafio é administrar esse tempo que ele tem, né? Diante de tantas funções, e oferecer esse suporte pedagógico [...]

P2EC: eu também concordo que seja o tempo mesmo, maior desafio [...] além das questões burocráticas. São muitas demandas.

P1EC: são tantas as demandas para o coordenador resolver [...] não é um trabalho muito fácil.

P2EIC: não é um trabalho muito fácil.

P1EIC: um entrave do distanciamento social [...] o grande desafio antes era a quantidade de turmas [...] só tinham duas coordenadoras e elas tinham que se dividir entre as funções que, às vezes, era substituir professor, fazer os cursos, fazer as discussões dentro da escola em relação àquele que vinha da

secretaria. Por exemplo, nós tivemos Currículo em Movimento que a gente teve que adiar encontros, porque o coordenador estava em sala de aula. Então assim, essa multicoisas.

P3EIC: essa questão do distanciamento [...] então ele fica inseguro com relação do que está acontecendo [...] planejar sempre com muita antecipação [...] nos antecipando com relação aos fatos que vão acontecer e a coordenação tenta o tempo todo fazer isso.

Após realizar uma leitura criteriosa das temáticas expostas nas narrativas, observamos que na escola Caliantra as docentes verificaram, como preponderante, que o fator temporal pesava sobre as coordenadoras pedagógicas. As professoras apontaram discrepâncias quanto às atribuições previstas para a função da coordenação, de modo a sobrecarregar essas profissionais. Seguiram declarando que essa realidade se distanciava (e muito) do que preconiza o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56). Segundo o documento,

Art. 119. A coordenação pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP.

Desse modo, inferimos um distanciamento normativo e o acúmulo de atribuições do coordenador pedagógico, incidindo, inclusive, nas relações estabelecidas no ambiente escolar entre os pares, pois, de acordo com a P3EC, tinham equívocos que reverberavam no cotidiano escolar onde “[...] muitos pensam que eles são nossos secretários, né? Tá ali para pegar uma folha, pegar um papel e não é a função, né?” Esse desenho vem refletindo, certamente, no desconhecimento da identidade profissional do/a coordenador/a pedagógico/a no âmbito escolar. Contudo, tomamos por base que essa dimensão não se constrói espontaneamente, mas é fruto de um complexo constructo que se envereda pelo questionamento das práticas fomentadas na instituição, da tomada de consciência coletiva pelas vias formativas e da articulação imbricada nas intencionalidades das ações desses profissionais junto com seus pares. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 92) retrata, com propriedade, que

a atividade de captar e/ou perceber o olhar do outro acerca de si e ainda a sua percepção sobre o próprio trabalho, somados ao percurso histórico se tornam constituintes da identidade profissional, assim as atribuições e suas contradições interferem na dinâmica do trabalho e se refletem no olhar de seus pares acerca de sua atuação (OLIVEIRA, Lívica, 2019, p. 92).

A respeito desse assunto que discorreremos, sublinhamos que o/a coordenador/a pedagógico/a demonstrava, considerando os dados de nossa pesquisa, dificuldades de ser reconhecido entre seus pares, processo que fragilizava sua atuação no interior da escola.

Sendo professor/a, no momento em que assumia a coordenação, o elenco de docentes demonstrava estranheza em aceitar o/a colega na nova função.

Houve, nas narrativas supracitadas, pontos que divergiam das prescrições oficiais quanto à atuação do/a coordenador/a pedagógico/a. A PIEIC assinalou: “nós tivemos o Currículo em Movimento que a gente teve que adiar encontros, porque o coordenador estava em sala de aula. Então assim, essas multicoisas”. De fato, um dos entraves que vêm dificultando o trabalho da coordenação pedagógica é o fato de ter que substituir professores/as licenciados/as para tratamento de saúde, abonos e alguns ajustes que precisam ser acionados no cotidiano escolar. Enquanto apreendemos, no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56) a dimensão formativa como sendo mediada pelo/a coordenador/a pedagógico/a, a Portaria 445 de 16 dezembro de 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2016), citada no nosso capítulo teórico, trouxe, novamente, a normativa que regulamentou que os/as coordenadores/as pedagógicos/as e supervisores/as deveriam suprir as carências docentes nas instituições públicas da rede de ensino do Distrito Federal. De fato, segundo averiguamos nas narrativas docentes da escola Ipê do Cerrado, as substituições vinham ocasionando prejuízos de cunho pedagógico e prejuízos incalculáveis aos planos de ação desses profissionais no que se refere à mobilização e articulação dos saberes junto ao corpo docente.

Nesse caso, enquanto as Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014) potencializam a ação formadora, orientadora, de acompanhamento, suporte técnico-pedagógico, planejamento junto com os pares, análise do desempenho dos/as estudantes, tendo como ponto de partida a avaliação, assegurando, assim, a aprendizagem; são expedidas, anualmente, circulares para a distribuição de turmas, destoando do que é preconizado naquele documento. Desse modo, o que acaba ocorrendo é a substituição de forma arbitrária e inquestionável. Considerando as singularidades de cada instituição, ao se remeter à complexidade que norteia o cotidiano escolar, apreendemos que na Escola Caliandra foram implementadas estratégias diferenciadas para a questão da substituição de professores/as ausentes. Coletivamente, entraram em acordo para minimizar esse problema visibilizado na instituição. Quando interpeladas sobre as substituições, a professora P3EC expunha:

não. Na nossa escola, a gente não faz isso, porque... do coordenador. A menos que seja um caso de **emergência**, mas, por exemplo, se nós marcamos um abono ou um atestado com antecedência, a gente **quase não substitui**, porque a escola é muito grande, né? Se não eles vão ficar todos os **dias em sala de aula**. Então o professor, geralmente, ele prepara atividades extra classe, né? Pra poder estar contornando essa ausência, só no caso muito extremo, né? O professor tá com licença longa, o professor contrato não chegou e eles vão **dando um jeitinho**, né? Mas, no geral, se a gente precisa sair, né? E, assim, tem como avisar com antecedência o abono e o atestado, é, a gente **resolve de uma outra**

forma, com atividades de extraclasse mesmo. Então acho que isso não pesa muito devido ao **tamanho da escola**, porque se fosse substituir todo dia em sala, né? Ele seria um **professor substituto**, que eu acho que é muito injusto e não pode (Grifos nossos).

Contrariando as normativas, os sujeitos da instituição apresentaram uma nova definição que se projetou nas práticas do cotidiano, as quais “[...] caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um lugar próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas” (CERTEAU, 1998 p. 79). Portanto, a escola buscava, com os/as professores/as, saber, antecipadamente, sobre as possíveis ausências, a fim de organizar atividades extraclasse para que os/as estudantes realizassem em casa. Desse modo, não sobrecarregava as coordenadoras pedagógicas com mais essa função de substituir abonos¹¹ anuais, abonos deliberados pelo Tribunal Regional Eleitoral¹², atestados de acompanhamento e licenças para tratamento de saúde.

Retomando a teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1998), entendemos que a instituição supracitada fabricou táticas de sobrevivência frente a um problema ainda não resolvido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Se, por um lado, alocar o/a coordenador/a pedagógico/a para assumir sala de aula desfoca sua atuação, comprometendo, por exemplo, a formação continuada na instituição, por outro, não resolve o problema, visto que o/a estudante é prejudicado/a, já que não tem seu dia letivo assegurado. Remetendo-nos ao foco de nossa pesquisa, ou seja, o bloco inicial de alfabetização, entendemos que o problema é, ainda mais, agravado. Trata-se de uma etapa crucial na/para a apropriação da leitura e da escrita que requer, de fato, mediações, andaimes que possibilitem esse aprendizado.

Concordamos com a P3EC de que, se a coordenadora assumisse sempre a sala de aula, seria uma professora substituta, distanciando-se, e muito, da função para a qual foi designada. Interessante situar que esses sujeitos estão circunscritos no sistema burlando a ordem estabelecida, estabelecendo manipulações internas (CERTEAU, 1998) favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Voltamos a reiterar, entretanto, que a alternativa encontrada não resolve o problema, ou seja, não assegura o dia letivo, por parte do/a estudante, numa etapa crucial de sua escolarização: o bloco inicial de alfabetização.

A teoria da fabricação do cotidiano, de acordo com Certeau (1988), demonstra que as práticas analisadas são inventivas e os sujeitos, portanto, não são receptores passivos. No caso

¹¹Os abonos de ponto anual são cinco dias em que, os servidores da educação podem usufruir de dispensa do trabalho no período de um ano.

¹² A dispensa de serviço pelo dobro de dias é concedida pela Justiça Eleitoral aos servidores requisitados para auxiliar nos pleitos eleitorais realizados nos períodos estipulados.

citado anteriormente, a P3EC sublinhou que, em casos urgentes, havia substituição, mas que sempre buscavam alternativas viáveis para evitar esse desenho, de modo que, conforme assinalamos, o recorrente era a elaboração de atividades extras para realização na residência do/a estudante, sem nenhuma mediação pedagógica. A docente asseverou, ainda, que se não houvesse esse acordo coletivo, a coordenadora pedagógica, considerando a dimensão da escola, seria uma professora substituta e estaria impedida, de fato, de exercer o cargo para o qual foi direcionada.

Diante do exposto, primando pela coletividade nas tomadas de decisões no âmbito escolar, esses atores produziam uma transformação, ou seja, “metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro” (CERTEAU, 1998, p. 95), fabricando um novo modelo de funcionamento, modificando-o, de modo que fossem conservadas suas características funcionais, nos casos de emergência e, subvertendo, de acordo com o autor, a partir de dentro, não rejeitando todas as subjetividades inscritas nas prescrições deliberadas, ocorrendo de modo sutil, pois essas ações que emergem do cotidiano acabam por comprometer a lógica do trabalho pedagógico que demanda articulação precisa, planejada e pontual, principalmente quando nos atentamos ao processo de alfabetização dos estudantes. Com isso, queremos enfatizar que essa manobra adotada requer, sistematicamente, avaliação, a fim de apreender se os resultados alcançados estão resguardando a instituição escolar de futuras estratégias coercitivas.

Outro ponto que merece destaque está relacionado às demandas burocráticas assentidas aos/às coordenadores/as pedagógicos/as. Daí a colocação das professoras com relação à questão da temporalidade para os atendimentos junto à prática pedagógica e os comprometimentos subentendidos nesse processo de aprendizagem. Essas prerrogativas foram apontadas como algo recorrente nas narrativas docentes das duas instituições. Segundo a P2EC: “além das questões burocráticas, são muitas demandas”. Na mesma direção, a P1EC expôs: “é, são tantas as demandas para o coordenador resolver, né?” Esses fatores, certamente, impactam e contribuem na frustração desse profissional diante do que, exponencialmente, almeja e necessita realizar. Foi o que atestou a P3EC quando ratificou: “nem sempre eles conseguem desempenhar como gostariam, devido à amplitude das escolas, a demanda de pessoal que, às vezes, não é suficiente para atender todo mundo [...]”. Com relação a essas atribuições, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 237-238) revelaram a necessidade de clarificar o papel que devem exercer na unidade escolar com o intuito de não assumirem “tarefas não atinentes à função”.

Um ponto de aproximação nas narrativas docentes, considerando as duas instituições, está relacionada à questão do quantitativo de turmas atendidas pelos/as coordenadores/as que, na ótica das profissionais, o número de profissionais era considerado insuficiente para a demanda da escola. Ao se reportarem ao ano de 2019, declararam que tinham que se desdobrar para o atendimento das classes ao longo do ano letivo e, com a pandemia, no ano de 2020, foi intensificado o trabalho, considerando, inclusive, as implementações tecnológicas e inovações que foram necessárias para que ocorresse o ensino remoto nas plataformas virtuais, na mediação do planejamento das atividades e buscando a atualização por meio dos cursos *on-line* oferecidos por meio dos diferentes canais.

De fato, houve profundas alterações no sistema educacional com a chegada da pandemia. Diante de toda complexidade vivenciada, professoras alfabetizadoras e coordenadoras produziram novas significações para o fazer pedagógico que culminaram em transformações quanto à efetivação do saber didatizado (CHEVALLARD, 2000). Pudemos apreender, nessa seção, que a coordenação não possuía uma identidade clara quanto às suas atribuições, o que desencadeava múltiplos saberes-fazeres. Todavia, pelas narrativas docentes, foi possível apreendermos a importância que esses profissionais conferiam ao princípio formativo a ser desempenhado pelo/a coordenador/a pedagógico/a.

Diante do cenário da pandemia (2020), as professoras da Escola Caliandra adotaram como alternativas didáticas a inserção de vídeos que explorassem a sonoridade das letras, começaram a produzir vídeos explicativos e buscaram estreitar o relacionamento com as famílias. No caso da Escola Ipê do Cerrado, no ano de 2020, se adequaram para utilizar as ferramentas tecnológicas para aplicação do teste da psicogênese. Inseriram-se em cursos *on-line* para se apropriarem do conhecimento necessário para utilizarem a sala de aula virtual e desenvolveram projetos de alfabetização pela plataforma.

A seguir, continuamos esse debate, dessa vez, focando, mais detidamente, no bloco inicial de alfabetização.

3.2 CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS QUANTO AO ESPAÇO/TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nessa seção, abordamos, especificamente, como as professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas compreendiam o espaço/tempo dedicados à coordenação pedagógica, no Distrito Federal, e como ocorria a articulação com o grupo que compunha o bloco inicial de alfabetização. Já antecipamos que houve, na compreensão das docentes pesquisadas, intensa participação da coordenação na organização e condução do trabalho

pedagógico, inclusive na transição do ensino presencial para o remoto, considerando o contexto da pandemia da Covid-19.

As professoras da Escola Ipê do Cerrado expuseram que a relação baseada na dialogicidade foi fundamental, tanto no espaço de tempo anterior à pandemia (2019) quanto na transição e vivência desse contexto. Sobre esse assunto, a P1EIC declarou:

a percepção que eu tenho em relação aos coordenadores anteriores à pandemia, é que o trabalho era bem normal. A gente tinha os cursos, as discussões da escola, as coordenações coletivas, as coordenações individuais. A nossa conversa com o coordenador, pelo menos a meu ver, era bem linear.

É importante recuperar o dado de que, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há um espaço, na carga horária semanal, a coordenação coletiva, realizada nas quartas-feiras com equipe gestora, coordenadores/as, professores/as e demais equipes pedagógicas. A coordenação individual ocorre nas terças e quintas-feiras, onde, os/as professores/as planejam, constroem materiais pedagógicos para as aulas e avaliam os procedimentos adotados.

Interessante que o contexto da pandemia ocasionou uma análise ancorada no princípio da articulação, da gestão significativa das ações didático-pedagógicas, ao contrário do cenário imposto pela pandemia. Nessa primeira narrativa, de fato, não houve explicitação de tensões nas relações tecidas no interior da escola, no ano de 2019.

Com o advento da pandemia, tivemos novas configurações designadas num curto período de tempo, em caráter emergencial, o que exigiu das coordenadoras um esforço a mais para a realização de suas atribuições. Nesse sentido, expomos, a seguir, alguns relatos que nos ajudam a compreender esse processo de articulação junto às professoras do bloco inicial de alfabetização:

P1EIC: ela tem influenciado bastante, especialmente na minha sala de aula, porque é trazendo ideias, me auxiliando nas tecnologias, né?

P3EIC: ela atua bastante nos auxiliando. E lá mesmo, antes quando era no presencial, antes da pandemia, o coordenador sempre muito atuante

P2EIC: então, nossa coordenadora e coordenador, ele sempre se fez presente (sic). Sempre procurou suprir as nossas necessidades. Sempre fica a par das dificuldades dos nossos alunos e sempre procuraram meios, assim, de estar ajudando mesmo.

As professoras explicitaram, de forma categórica, que o trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas influenciou, positivamente, em sala de aula e, nesse contexto pandêmico, ficou evidenciado, nas narrativas, a demanda da reorganização didático-pedagógica que a educação demandou, a fim de criar um cenário que assegurasse os processos

de ensino e de aprendizagem. Esse contexto alavancou a participação efetiva da coordenação pedagógica, antecipando-se, inclusive, ao emprego de novas tecnologias.

Sobre essa pauta, a P1EIC assinalou: “a minha coordenadora deste ano é mais atenta na tecnologia do que eu. Então assim, esse auxílio na tecnologia, esse auxílio com ideias novas, para dar aquela oxigenada, que a gente precisa na hora do fazer pedagógico”. Esses novos arranjos, certamente, vêm interferindo nos encaminhamentos didáticos e, pensando no processo de alfabetização, impondo novos desafios no ensino da leitura e da escrita. Houve, na pesquisa, esse aceno para as desigualdades sociais que foram acentuadas com o surgimento da pandemia. Inserido nesse cenário, o acesso à tecnologia, sobretudo ao se reportarem aos/às estudantes da escola pública. E o que atesta Moraes (2012) ao sublinhar o *apartheid* educacional em nosso país.

Quando questionadas em relação ao trabalho pedagógico realizado no ano de 2020, chamou-nos a atenção o fato de as professoras demonstrarem muita naturalidade quanto ao quesito rotina, já que esta foi alterada, entretanto, no concernente à sua realização, ocorria normalmente. Esse aspecto foi evidenciado na narrativa da P3EIC. Vejamos o que sublinhou:

agora *on-line* a gente continua com uma coordenação bem ativa que assim, mesmo com esse problema da pandemia todinho, a gente consegue coordenar e fazer muitos projetos, inclusive nós temos muitos projetos andando, mesmo com a pandemia. Nós desenvolvemos muitos trabalhos na escola e esses projetos são motivados, também, pela coordenação. Nos colocamos e a direção e assim como todos na escola lá se empenham e se engajam, nesse processo e nesse trabalho coletivo, porque, na verdade, essa coordenação coletiva que parece que está limitado ao professor e coordenador, lá na escola é mais amplo, eu vejo como algo que desde o vigilante que nos recebe ele está envolvido, o pessoal da cantina. Então assim, o pessoal da limpeza. Então há um coletivo que está ali. A gente não vê e eu não vejo a coordenação pedagógica. Tudo ali está envolvido na pedagógica, nesse momento pedagógico, porque se a gente precisa de qualquer acesso de material, ou de tecnologia, aquele que sabe está ali nos auxiliando. Então no momento de preparar um ambiente, se a gente vai fazer uma contação de história, se a gente precisa de qualquer material, aquele que tem em casa já se dispõe. Então existe todo um planejamento de todos da escola. Então a gente consegue assim, a gente consegue articular todo mundo da escola para nos ajudar

Percebemos que a organização do trabalho pedagógico era bem mais ampla, visto que alcançava vários setores da instituição segundo declaração da P3EIC. Para a profissional, todos/as se mobilizavam, a fim de impulsionar práticas sociais que envolvessem a participação do coletivo, assegurando alternativas possíveis para garantir a aprendizagem dos/as estudantes. De acordo com a docente, a coordenação coletiva avançou muito no entendimento de que todos os sujeitos deviam ser partícipes do processo educativo, o que implicava no comprometimento, possibilitava a participação de todos os agentes da escola, em suas mais diferenciadas funções. Um terreno dialógico e aberto às mais diferenciadas oportunidades por proporcionar e facilitar a aquisição do conhecimento. Nesse cenário, “a

coordenação pedagógica é entendida, então, como espaço ativo, dinâmico, capaz de ressignificar o processo ensino-aprendizagem na rede pública de ensino [...]” (PIRES; TACCA, 2015, p. 130).

Na Escola Caliandra, analisamos um contexto marcado por práticas distanciadas das orientações oficiais, a exemplo dos ciclos para as aprendizagens em que foi declarado não haver articulação entre os anos. Sobre esse assunto, a P3EC enfatizou: “a gente tem um cantinho de cada ano, primeiro, segundo terceiro, quarto ano e quinto ano, né? Que sentava os professores juntos e trabalhavam, ali, então, funcionava dessa forma em 2019”. É muito importante, em nosso entendimento, esse diálogo entre os/as docentes por ano-ciclo. Entretanto, o distanciamento das interações com outros pares, nos chamou a atenção nesse desenho de trabalho adotado pela instituição. Enfatizamos, ainda, que esse encaminhamento não contempla, integralmente, o que sinalizam as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 27), a qual defende que

é necessário pensar alternativas pedagógicas para superar o trabalho escolar que ainda se desenvolve de modo fragmentado e individualizado, inviabilizando uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada que favoreça o ensino e a aprendizagem.

Na ocasião da entrevista, houve a concordância de todas as docentes que se posicionaram, de modo convergente, com a exposição de P3EC, ou seja, confirmaram que todos os segmentos do BIA na escola, eram organizados, somente, com os seus pares do mesmo ano

No que se refere ao ano de 2020, a escola enfrentou um período de expectativa com relação aos rumos que se desenvolveriam a partir da tomada de decisão pelas aulas *on-line*. Diante do despreparo para enfrentar o turbilhão de mudanças emergenciais provocadas pela pandemia, a necessidade de ancorar as práticas pedagógicas nos veículos digitais e o despreparo dos sujeitos envolvidos no processo, a P3EC declarou: “no ano de 2020 a gente ficou aquele longo período, né? Assim, esperando o que iria acontecer. Quando nós voltamos, a gente tinha reunião uma vez por semana com o coordenador e o grupo ali do terceiro ano, do segundo e do primeiro”. Na ocasião, a docente se concentrou em explicar como funcionava a coordenação pedagógica. Explicou que nas quartas-feiras tinham as coordenações coletivas e nas terças e quintas-feiras as individuais.

Em síntese, com base nas concepções aqui tecidas, parece ter ficado evidente uma notória articulação entre os/as docentes e a coordenação pedagógica da escola Ipê do Cerrado ao compararmos com a instituição Caliandra. Ainda que estivessem mergulhados num

contexto de muitos desafios, chegaram a declarar que os projetos continuavam funcionando, bem como as orientações quanto ao uso da tecnologia, entre outros aspectos. Os dados sinalizaram para um trabalho coletivo, de fato.

Já no caso da segunda instituição, conforme assinalamos, as mestras afirmaram não ter uma prática com o grupo/elenco de professores/as. Ao se reunirem, só dialogavam com os pares atuantes no respectivo ano-ciclo. Ainda que tenham passado um longo período, como anunciado, durante a pandemia, sem interação contínua, ao retornarem, não houve um redesenho, no sentido de assegurar a mediação coletiva. O formato parecia ser o mesmo, ou seja, professores/as se reuniam conforme o ano-ciclo de atuação.

A seguir, nos detemos, especificamente, na articulação entre coordenadoras e professoras no quesito alfabetização e letramento no BIA.

3.3 ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E COORDENADORAS NO CONCERNENTE À PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO

Nessa seção, nos concentramos na análise das práticas das professoras e coordenadoras, considerando a perspectiva de promoção da alfabetização e do letramento. Desse modo, buscamos os elementos apontados, no decorrer das entrevistas realizadas, com o intuito de explicitar as concepções das profissionais que contribuíram com esse estudo. Sabemos que alfabetizar e letrar são diferentes em sua essência, mas que se desenvolvem mutuamente, se articulam na didática de sala de aula.

Compreendemos que é essencial que, concomitante ao desenvolvimento da alfabetização, que demanda um trabalho sistematizado, coordenado e contínuo, é preciso que se elabore todo processo na perspectiva do letramento, conforme assinalado anteriormente, pois ler e escrever, estar alfabetizado, ultrapassa a apropriação do sistema de escrita alfabética, envolve, conforme assinala Moraes (2012), a autonomia em ler, compreender e produzir textos de curta extensão.

Tomando como referência o autor supracitado, de fato, entendemos que, historicamente, o conceito de alfabetização vem sofrendo modificações. Há uma linha tênue entre esse campo e o letramento. O mesmo autor, alinhado com o que preconiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), entende que a alfabetização carece ser consolidada nos primeiros anos do ensino fundamental. Moraes (2012) defende, conforme assinalamos no capítulo teórico desse estudo, que é possível focar a leitura e a

escrita já na transição da educação infantil para aquela etapa, sem que esse processo desencadeie uma prontidão para a alfabetização, tampouco seja desprovido da ludicidade.

Com relação ao letramento, este, de fato, antecede, tal como a alfabetização, acompanha e ultrapassa a escolarização básica. É importante, porém, pensar que há gêneros textuais que são mais propícios ao trabalho com leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, daí a importância na progressão do ensino de língua portuguesa (OLIVEIRA, 2010; PERFEITO, 2019), alinhando, no caso da alfabetização, o ensino da escrita alfabética com textos pertinentes ao universo infantil.

Consideramos como um direito o acesso a esse bem cultural, elencando, especialmente, os sujeitos das redes públicas que precisam de atenção especial devido às dificuldades de acesso aos diferentes meios e materiais letrados. Nesse processo, a escola, sem dúvida, assume papel importante nessa mediação no que se refere a um trabalho coletivo e concatenado.

Mortatti (2004, p. 100) explica que, quando nos reportamos ao processo de ensino da leitura e da escrita, observamos, mais claramente, “que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e de aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social”. Na perspectiva da dimensão individual, a autora considera o aspecto técnico e singular direcionado ao letramento, quando a leitura e escrita ocorrem num padrão de neutralidade, desvinculada da esfera cultural e dos componentes estruturais de poder vigentes, se alinhando ao modelo autônomo. Em via subjacente, temos o letramento social, vinculado ao modelo ideológico, que abarca um conjunto de compreensões, de contextos e realidade circundantes que se desenrolam englobando diversificados materiais, práticas e eventos escritos que integre, de forma natural, o repertório de experiência dos sujeitos assumindo características funcionais para o tratamento da linguagem, conforme acentua Mortatti (2004).

Desse modo, concordamos com Soares (2020, p. 200) quando esclarece que “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torne alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento”. É esse conjunto de apropriações que permite que os/as nossos/as estudantes ampliem os horizontes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito desse assunto, observamos, nas entrevistas, pontos de vista muito interessantes que nos chamou a atenção em função da riqueza de detalhes acrescentados nas narrativas. As coordenadoras participantes demonstraram apropriação do tema em

discussão, por exemplo, a C1EC elencou muitos elementos importantes a respeito dos campos aqui enfocados. Primeiramente, destacou como teve acesso ao letramento:

eu descobri o letramento no **PNAIC**. Até então eu não..., já tinha até ouvido o termo, mas nunca tinha estudado a respeito e nunca tinha me aprofundado no assunto. Esse foi um grande diferencial que o PNAIC trouxe, na época, que foi trazer para os professores a importância do **letramento** dentro do processo de **alfabetização**.

Iniciamos nossa discussão acentuando o fato de que a prática da C1EC estava, intrinsecamente, influenciada pela proposta que balizava o Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012). Essa política pública de formação de professores/as alfabetizadores/as trouxe contribuições para a prática pedagógica de milhares de docentes no Brasil. A coordenadora foi orientadora de estudos nos primeiros anos de implantação do programa o que, segundo seu depoimento, provocou uma mudança na perspectiva que havia internalizado em função de vários fatores, entre eles, a formação. Ratificou seu posicionamento ao declarar: “então, essa ideia do letramento me veio muito forte através dos estudos do PNAIC”. De fato, ao oferecer oportunidades de formação para os/as professores/as nos encaminhamentos didático-pedagógicos, o PNAIC assumiu, também, essa postura de alfabetização na perspectiva do letramento.

A C1EC ainda enfocou as dificuldades inerentes à sua função enquanto articuladora dos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre esse assunto, sublinhou: “aí, voltando lá nos três grupos de professores que a gente colocou os professores mais antigos ainda têm dificuldades com essa questão do letramento, porque eles ainda estão presos naquela **alfabetização decodificadora**” (grifos nossos). Esse fato também foi evidenciado nos estudos realizados por Domingues (2014), quando identificou, na narrativa das coordenadoras, a dissociação entre as dificuldades dos estudantes e a ação docente na direção desses sujeitos, desvinculada, portanto, de um compromisso coletivo afirmado e constituído na instituição. Nessa perspectiva, a autora salienta que “o desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante de tal situação” visto que esse profissional tem um papel singular nessa estrutura, sendo fundamental sua mediação nesse processo para que os estudantes alcancem sucesso na alfabetização.

Em se tratando do grupo anunciado pela C1EC, seria o caso de mediar, por meio de um processo formativo, a discussão a respeito de encaminhamentos didáticos para assegurar a apropriação da leitura e da escrita, por parte dos/as estudantes, de modo a superar essa perspectiva dos antigos métodos de alfabetização, cuja ancoragem, segundo Morais (2012), é numa dimensão memorística associacionista de aprendizagem.

Ao analisar os registros constituídos pelas entrevistas focais, compreendemos os grandes desafios que emergem na constituição profissional das coordenadoras pedagógicas, já que surgem questionamentos intrigantes que precisam ser trabalhados no cotidiano escolar, a fim de que possam ser trazidos à luz de reflexões, periodicamente. A C2EC sublinhou: “às vezes, a gente vai falar de algumas coisas que a criança nunca viu. Coisa que ela nunca viu aquilo, nunca abordou o assunto. Então como é que vai se alfabetizar ou vai se falar de letramento com a criança esquecendo dessa parte social? Fica muito difícil”. Observamos a preocupação de C2EC no que se refere às práticas de linguagem realizadas em sala de aula, consonante com a ótica de promoção da alfabetização numa perspectiva direcionada ao letramento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

C1EC ainda demonstra que, na realidade, do chão da escola, ainda era recorrente o surgimento de entraves ocasionados pela falta de uma prática profícua em relação ao letramento e declarou: “então, a gente recebe muitos alunos hoje em dia que tem uma grande dificuldade com essa leitura de mundo. E somos nós, na escola, que temos que apresentar esse mundo para eles”. Concordamos com a coordenadora quando esboça que essa instituição não pode se eximir de uma prática transformadora, porém chamamos a atenção para a ênfase na didática de sala de aula, ou seja, conjugar essa leitura de mundo com encaminhamentos que favoreçam, efetivamente, a apropriação autônoma da leitura e da escrita no âmbito das práticas sociais.

A C1EC segue apontando aspectos significativos para compreendermos essa dinâmica:

E, às vezes, a gente está tão preocupado, o professor alfabetizador está preocupado com B + A faz BA, que esquece que esse ‘BA’ está dentro de um mundo. Ele faz parte do quê, na vida dessa criança? Então quando você realmente estuda o letramento e compreende o letramento, você não consegue mais separar. Não consegue mais pensar em alfabetização separada do letramento, andando a parte e depois que ele aprender a ler, aí a gente vai trazer o letramento para ele, né? Então quando você realmente entende o que é letramento, que é o natural da criança, da revistinha que ele tem em casa, do *outdoor* que ele viu na rua, da placa da loja que ele passou e viu, quando você entende isso, não consegue mais trabalhar separado.

É sabido que, no nosso país, com o advento do letramento, na década de 1990, esse debate vem crescendo expressivamente. Inclusive, podemos apreender mudanças substanciais no conceito de alfabetização. O fato é que o letramento não pode tirar de cena a importância do processo de alfabetização, que é marcado pela apropriação do sistema de escrita alfabética. As unidades linguísticas menores que o texto tem sua relevância na apropriação da leitura e da escrita e, claro, no uso social da linguagem. Para Morais (2012), é importante, em sala de

aula, reservar momentos específicos para esse trabalho. Ou seja, o autor chama a atenção para a superação da ditadura do texto.

É muito evidente, na narrativa da C1EC o discurso do letramento, da leitura de mundo, do uso social da linguagem, com o qual nos alinhamos também. Entretanto, não podemos camuflar a importância da alfabetização nessa empreitada. Convidando Soares (2018, p. 27) para esse debate, a autora demonstra que a alfabetização e o letramento, apesar de se inserirem em naturezas diferentes, no sentido da forma de apropriação e utilização, “são processos simultâneos e interdependentes”. Assim, a coordenadora pedagógica se incumbiu de um papel primordial, pois:

[...] ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas (SOARES, 2018, p. 140).

Na percepção da C2EC, existem professores/as que desconhecem o conceito de letramento. Na ocasião da entrevista, assinalou: “a gente conversando e aí a gente vai analisando e percebe que muitos não sabem nem o que é letramento. Não sabem como acontece esse processo”. Diante desse depoimento, buscamos, nas narrativas das professoras, a compreensão a respeito desse campo. Vejamos o que declarou a P3EC:

o letramento é a decodificação, né? É isso, alfabetização é a leitura de mundo, é tudo, né? Pra conseguir ler, interpretar, né? É alfabetização. O letramento, pra mim, ele é mais a decodificação mesmo dos símbolos, né? Da nossa língua portuguesa e alfabetização vai além (P3EC).

Não foi consenso entre as docentes, claro, mas sublinhamos, conforme depoimento da P3EC que, de fato, houve uma aproximação com o que revelou a C2EC, ou seja, uma compreensão equivocada de letramento. Ainda que estivesse se remetendo à alfabetização, conforme vimos acentuando, desde a introdução desse estudo, os termos codificação, código e decodificação não expressam a riqueza desse processo de reconstrução do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005, 2012). É importante, diante desse contexto, investir em formação continuada, já que acreditamos ser possível avançar em reflexões teóricas e alternativas didáticas envolvendo o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

A C2EC esclareceu, ainda: “não são todos. Não estou generalizando não, mas ainda existem alguns”. Conforme salientado anteriormente, existe um movimento dinâmico de professores/as que atendiam os/as estudantes na SEEDF. Tratava-se de grupos diferenciados que necessitavam de maior mediação pedagógica. Interessante pontuar que as coordenadoras da escola Caliandra demonstravam uma apropriação a respeito dos campos da alfabetização e

do letramento e esse conhecimento coaduna com o que Pessoa (2015, p. 107-108) explicitou em relação às atribuições desse profissional: “no caso do coordenador pedagógico, é preciso que, além do conhecimento sobre alfabetização, ele possa atuar junto à equipe de modo a perceber suas fragilidades e propor estratégias que possam auxiliar os professores em sala de aula”.

Tratando, especificamente, da perspectiva dos gêneros textuais a P2EC sublinhou:

eu acredito que esse trabalho com os gêneros tem que, tem que abranger todos do gênero, porque fora da escola ele vai deparar com a leitura de vários gêneros. Então se a gente restringir, ele vai ficar também restrito. Então a importância de trabalhar todos os tipos de texto, textos significativos, né? Textos que trazem sentido [...]”.

Parece ser consenso, entre professoras e coordenadoras, a entrada e permanência do texto nas salas de aula, no nosso caso, em classes de alfabetização. Só chamamos a atenção para esse campo que parece vir ocupando um lugar mais secundário e sabemos de sua importância no avanço da apropriação da leitura e da escrita no concernente aos seus usos sociais. Essa prerrogativa da “leitura de mundo”, acentuada pela C1EC, parece vir obscurecendo, camuflando o papel exercido pela alfabetização, pela apropriação do sistema de escrita alfabética. Soares (2017) já discorria sobre essa questão dos equívocos provocados pela dissociação da alfabetização ao letramento:

no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2017, p. 45, grifos da autora).

A autora ainda esclarece que esses dois fenômenos não ocorrem de forma independente, mas os mesmos são indissociáveis. Segue explicando como são compreendidos: “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2017, p. 45, grifos da autora) que, de forma simultânea, “[...] por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (p. 45, grifos da autora). Diante desse contexto, defendemos essa diferenciação conceitual que envolve a alfabetização e o letramento, em consonância com Soares (2017), por compreendermos que se abarcam habilidades singulares, sendo, porém indissociáveis.

Sobre esse assunto, a P3EC1 apontou, em relação à alfabetização e ao letramento, que é algo que ultrapassa “muito mais além, é... essa função social, né? da leitura e da escrita, pra

mim vai... É um contexto bem mais amplo dali dessa aprendizagem, das questões dos símbolos da escrita, então vai bem... bem mais amplo, né?” Mais uma vez, notamos a ênfase sobre o aspecto do letramento em detrimento da alfabetização. Parece que esse último campo é um apêndice do primeiro. Mais uma vez, reiteramos nossa defesa pela perspectiva de alfabetizar letrando, entretanto, chamamos a atenção para o papel que a alfabetização exerce nesses anos iniciais do ensino fundamental. Não dá para conceber que o texto ocupará esse espaço de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Com isso, queremos enfatizar, mais uma vez, que é importante o/a docente reservar momentos específicos para o trabalho com unidades linguísticas menores que o texto, conforme assinala Morais (2012).

Acentuamos que, nos relatos da CIEC, foi possível apreender importantes apontamentos e especificidades que envolvem a prática em sala de aula. Essa coordenadora assinalou, ainda, se remetendo às áreas da alfabetização e do letramento:

eu vejo assim, que trabalhar o letramento não é fácil. Trabalhar o letramento é trabalhoso, exige um planejamento muito mais minucioso. Exige um estudo muito mais minucioso do que simplesmente trazer uma folhinha e mandar eles fazerem o ba, be, bi, bo, bu, né? Então trabalhar o letramento exige um planejamento e, infelizmente, a gente ainda vê um grande número de professores que chega na sala dos professores, vê a folhinha dando sopa em cima da mesa e pega, manda tirar cópias e vai trabalhar com os alunos. Como assim? De onde surgiu essa folhinha? O que essa folhinha tem a ver com os meus alunos, né? O que esse dever aqui, que outra pessoa planejou ou que, às vezes, nem planejou, só pegou pronto da internet também, o que isso tem a ver com o meu aluno? É, mas aí eu passo ali, vejo: “Que legal!” Pego e levo para os meus alunos. E trabalhar letramento, não dá para ser desse jeito”.

Muito interessante essa troca de atividades entre colegas, conforme assinalou a CIEC. De acordo com Chartier (2007), por estar vinculado ao saber-fazer, esse material é, por vezes, trabalhado em sala de aula. A autora destaca que essas trocas exercem maior influência na prática pedagógica ao compararmos com as contribuições teóricas advindas dos didatas. Chamou-nos a atenção, também, a concepção de alfabetização, mais uma vez, secundarizando e articulando esse campo a um processo mais simplório, oriundo dos métodos tradicionais de alfabetização. Compreendemos a linha articulatória da coordenadora, de sinalizar para a complexidade que envolve trabalhar com o texto, mas, também, queremos realçar que a prática de alfabetização requer encaminhamentos didáticos planejados que vão, gradativamente, se complexificando.

Na ótica da coordenadora, não estamos adentrando um território permeado por simples resoluções, mas que demanda uma organização do trabalho pedagógico pautada em planejamento pormenorizado, interposto por reflexões coletivas, que geram escolhas didáticas que contemplem especificidades de aprendizagem. Sobre esse assunto, Soares (2017) enfatiza que é preciso investir em políticas públicas de formação continuada, necessárias para a

concretização de possibilidades de enfrentamento dos desafios relacionados à aquisição da leitura e da escrita, inserindo-os no contexto das práticas sociais interativas.

Conforme frisamos, a C1EC, preocupada com o atendimento da diversidade na sala de aula, fez críticas à utilização das **folhinhas xerocadas**, já que, em sua ótica, havia ausência **de intencionalidades pedagógicas** presentes nas atividades. Pensar a cultura instituída na escola perpassa, necessariamente, pela harmonização dos conflitos gerados e reflexão contínua dos pontos onde se concentram as resistências ou ausências nessa organização do trabalho pedagógico. Portanto, a coordenadora pedagógica, para articular o coletivo, vai precisar revisitar, constantemente, essas representações constituídas no *lócus* escolar. No relato da C1EC, observamos essas construções:

nossa, o dia que a direção fala que vai ser limitado o número de cópias, eles querem morrer. Por que como que eu vou conseguir dar aula só com três cópias por semana? E sendo que, assim, quando você trabalha na perspectiva do letramento, você trabalha com apenas uma folhinha a semana inteira. Você consegue, em cima de uma folhinha, puxar tantos ganchos, tantas coisas, para todas as disciplinas, inclusive. E aí, às vezes, com uma folhinha você consegue trabalhar a semana toda em cima dela, se você trabalha nessa perspectiva do letramento.

De fato, entendemos que o trabalho sistemático, com folhas xerocadas, tira de cena o enfoque dado aos suportes: livros, dicionários, entre outros materiais didáticos. A C1EC atribuiu a insistência nas folhas xerocadas à ausência de uma prática ancorada na perspectiva de alfabetizar letrando. Segundo ela, uma atividade xerocada podia desencadear vários enfoques considerando esses campos do conhecimento. Entretanto, na contramão dessa compreensão, estava a visão quantitativa que predominava, ou seja, dispor de várias atividades xerocadas.

Ao examinamos os registros das entrevistas, verificamos que os/as profissionais ainda pautavam a prática desconsiderando os ajustes coletivos que necessitavam ser socializados no contexto da instituição.

Mantendo a coerência das análises anteriores, na Escola Ipê do Cerrado encontramos pressupostos que se diferenciaram, em linhas gerais, do ocorrido na Escola Caliandra. Inferimos que o trabalho coletivo da instituição vinha alcançado resultados mais favoráveis e profícuos em função do engajamento. Vejamos, a seguir, o que atestaram as narrativas nessa direção.

é muito trabalhoso, porque envolve planejamento, estudo... e eu acho assim que quando a escola já tem identidade de trabalhar com o letramento e que tem uma equipe que planeja junto e faz um trabalho coletivo, esse trabalho ele acaba sendo distribuído e os professores, quando percebem que tem apoio, e incentivo para desenvolver esse tipo de trabalho, a coisa anda mais, sabe. Porque se o professor não tiver esse apoio do coordenador para fazer um trabalho de letramento, porque, às vezes, por exemplo, lá na escola a gente trabalha com cópias, com material xerocado, né? Só que nós criamos as atividades, a

gente é quem cria as atividades, sabe. Dentro do contexto ali do que a gente está trabalhando, e assim, isso leva tempo para construir. Mas a gente planeja com um grupo. A gente trabalha assim, é tudo planejado. Então assim, por exemplo, o professor do primeiro ano, ele tem a intencionalidade de o porquê ele vai trabalhar essa atividade.

A C1EIC reiterou o trabalho coletivo presente na instituição e, remetendo-se ao mesmo formato da atividade xerocada, sublinhou que havia uma diferença, ou seja, a proposição era planejada, pensada para o/a estudante de determinado ano-ciclo. Nesse ponto, realçou a importância de uma mediação constante do/a coordenador/a que, entendendo os conteúdos que estavam sendo enfocados, podia dar um suporte nessa elaboração de material, pensando em atender/alcançar as singularidades de aprendizagem. Talvez para continuar na mesma direção da C1EC, a C1EIC realçou que esse formato de trabalho auxiliava, também, na prática de letramento na instituição.

Conforme assinalado pela C1EC, a C1EIC trouxe à tona, mais uma vez, a questão da importância da intencionalidade agregada a um trabalho articulado no interior da escola. O senso investigativo, mediado pela troca de experiências auxiliam, segundo aquela profissional, na superação de dificuldades encontradas na sala de aula, considerando os processos de alfabetização e letramento. A C1EIC discorreu, ainda, sobre o tema, ao explicar que as atividades xerocadas eram produzidas pelas professoras do bloco inicial de alfabetização, imbuída no contexto das práticas de linguagem que estavam sendo trabalhadas em sala de aula. Não ocorria, portanto, a reprodução de atividades desprovidas de um encadeamento do que estava sendo trabalhado em sala de aula.

As professoras e coordenadora da Escola Ipê do Cerrado buscavam desenvolver sequências didáticas na perspectiva de projetos elaborados na instituição que englobavam todos os componentes curriculares, a fim de possibilitar uma aprendizagem mais global e dialógica, valorizando, também, uma abordagem que contemplasse a inserção do letramento nessas práticas. Mais uma vez, destacamos que o letramento esteve em evidência nas narrativas, conforme vimos assinalando ao longo das análises. Já a alfabetização, sempre referenda no lastro daquele campo.

As docentes e coordenadora demonstravam estar atentas quanto às atividades inerentes aos processos de alfabetização e letramento. Ao pensarem, elaborarem e imprimirem as atividades levavam em consideração a hipótese de escrita do/a estudante, a fim de alinharem as atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética. De acordo com o relato da C1EIC, os/as professores/as refletiam, intencionalmente, a respeito de cada atividade proposta: “eu vou montar essa atividade, para esses nossos alunos que estão nesse nível. Essa atividade vai

trabalhar, é desenvolver isso e aquilo, e dentro do contexto do projeto, da história da semana, então é assim [...]”.

Desse modo, a coordenadora vinha construindo, junto às professoras alfabetizadoras, um perfil de coletividade da equipe na escola. Trabalho pedagógico concatenado às necessidades dos/as estudantes. Chegou a enfatizar: “vai funcionando, e os professores vão se ajudando, um ao outro. E aí, quando a gente desenvolve esse espírito de trabalho coletivo, a gente constrói essa identidade”. Desse modo, entendemos que as ações pedagógicas iam tomando forma e sendo aglutinadas ao fazer cotidiano, construindo alteridade e identidade.

Os aspectos anteriormente destacados constituem um conjunto de práticas cotidianas desenvolvidas com o auxílio de todos os setores da escola, visto que as docentes faziam questão de frisar a colaboração de todos envolvidos no processo de aprendizagem dos/as estudantes, desde a portaria, perpassando pela cantina, os colaboradores da sala de leitura, coordenadora pedagógica, gestão e docentes. Numa das propostas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento, foi apresentado o alfabeto cuja nomenclatura remonta ao nome do local em que viviam. Em função da preservação da identidade da escola, conforme acordado com toda a equipe, nomeamos o projeto de **Alfabeto Escola Ipê do Cerrado**. Nele, a P3EIC indicou que foi justamente pensando em acoplar essas práticas sociais que foi planejado: “assim, até por isso, o alfabeto que foi construído, esse alfabeto que foi construído. **O Alfabeto Escola Ipê do Cerrado** é justamente para trabalhar o letramento [...]”. Segundo a profissional, o intuito foi assegurar as singularidades de aprendizagem nos campos da alfabetização e do letramento, a fim de que os/as estudantes lessem e escrevessem com autonomia.

Outro aspecto que ressaltamos, foi o encadeamento das ações praticadas na escola por meio do projeto. Docentes e coordenadora estiveram engajadas no planejamento:

e esse alfabeto é todo em relação à região em que eles moram, e os mapas foram editados que a gente trabalha com esses mapas. E todos esses materiais aqui, que vem... Ele está todo, tem toda uma explicação. Depois vou te mandar um vídeo que explica o porquê de cada um desses elementos, porque esses elementos. Todos eles têm uma ligação, por exemplo, aqui no Y que está aqui atrás de mim, o Y de Yellowstone, Yellowstone é um parque nos Estados Unidos, mas por que esse parque está aqui no alfabeto? Porque ele foi a primeira área de proteção a ser criada, né? No mundo (P3EIC).

Interessante que a profissional, inicialmente, realçou que o alfabeto foi elaborado pensando na região em que eles (os/as estudantes) residiam, entretanto, o próprio exemplo dado era dos Estados Unidos. Ainda que houvesse essa preocupação em abordar temas diversos, priorizando não só as letras, não identificamos, no alfabeto, essa articulação com os gêneros textuais, conforme acenado, anteriormente, o campo do letramento. Entretanto, cabe

sublinhar a criatividade ao focar as letras, já que se buscou explorar elementos do habitat natural, criando o próprio mural do alfabeto com nomes associados à vegetação circundante da região. Encontramos, no trecho anteriormente exposto, o exemplo da letra Y que, conforme enfatizamos, causou-nos estranheza frente ao desenho do projeto. Contudo, as professoras e a coordenadora nos contaram que tudo partiu de pesquisas realizadas, e, como a escola tinha projetos relacionados à conscientização referente à proteção ambiental, por meio das buscas, foi verificado que esse parque situado nos Estados Unidos foi a primeira área de proteção criada e entenderam que seria interessante explorar esse detalhe alinhando com os estudos do alfabeto e, indubitavelmente, agregando outros conhecimentos aos estudantes. Para Soares (2020, p. 32), “[...] o letramento tem assumido também um sentido plural, porque o conceito é ampliado para designar sistemas de representação, não só o sistema linguístico [...]”. Pensamos que essa articulação com o campo da geografia se alinha a essa reflexão evidenciada pela autora.

Pensamos ser pertinente, nesse caso, demonstrar como estavam direcionando o trabalho pedagógico, de modo a enfocarem, além dos conhecimentos linguísticos, esse letramento geográfico, onde exploravam o mapa-múndi em determinado momento e o mapa da região em outros instantes. Tudo com o objetivo de apresentar as dimensões macro e local. A P3EIC seguiu enfatizando:

por exemplo, hoje a gente estava trabalhando mapa, o mapa da região. A menininha falou assim, essa nova, né? Que chegou, falou: ‘Tia, a gente mora em Planaltina ou mora aqui no Ipê do Cerrado?’ Aí eu falei para ela: ‘A gente é... vocês moram aqui no Ipê do Cerrado, né?’ Alguns. Aí a gente vai localizar qual região, quando a gente vai olhando ali o local, a água que está passando perto, aí os meninos vão questionando. ‘Ah, mas está de azul, aqui a lagoa bonita tá de azul, a gente não pode usar azul em outras cores no mapa, por quê? Aí, daqui a gente já puxa outro conteúdo, então tudo ali (P3EIC).

A professora ainda explicou para os/as estudantes que foi o parque de Yellowstone que impulsionou a Heringer e que, inclusive, elas utilizaram na letra h (no formato caixa alta, manuscrita e cursiva) do alfabeto, a criar a Estação Ecológica de Águas Emendadas¹³. Nesse processo, buscaram relacionar o processo de alfabetização ao de letramento, de modo a interligar todas as informações, localizando a região no mapa, ampliando, assim, o conhecimento que já possuíam sobre a região com os novos saberes apropriados no transcorrer das aulas. A C1EIC ainda contemplou, em sua fala:

¹³A Estação Ecológica de Águas Emendadas – ESECAE – é uma unidade de conservação localizada em Planaltina-DF. Está diretamente relacionada com a água da região, onde ocorre o fenômeno único, onde as águas que ali brotam, numa extensão de vereda com seis quilômetros aproximadamente, fluem em duas direções opostas: para o norte, o córrego Vereda Grande, afluente do Tocantins e, ao sul, o córrego Brejinho, que se torna um dos afluentes do Rio Paraná e Bacia do Rio Prata.

eu acho que ainda é um grande desafio para muitos, mas eu conheço, pelo menos na minha escola tem professores que desenvolvem esse trabalho de letramento. Não só na área de linguagem, porque, muitas vezes, o professor trabalha, está até trabalhando o letramento, mas muito focado ainda no português ou matemática, mas quando vai para história, geografia e ciências aí perde, né? Mas eu tenho colegas que trabalham letramento assim, de uma forma bem prática mesmo, assim além da matemática e do português. É bem interessante. Mas infelizmente eu vejo que é minoria, assim.

Com base no relato anterior, percebemos que a profissional não citou, diretamente, mas apontou para um trabalho interdisciplinar envolvendo o letramento. Lamentou, inclusive, que não eram todos que trabalhavam nessa perspectiva. As profissionais destacaram que, no decorrer das aulas, buscavam integrar os conteúdos aos cotidianos escolar e familiar. Percebemos, nessas ações, um complexo conjunto de práticas que se inserem no que Soares (2020, p. 32) denomina de **multiletramentos**. A autora evidencia uma explicação que justifique a presença do termo, “porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos”.

Então, o letramento tem assumido esse importante papel na configuração dos processos de aprendizagem. A P2EIC fez uma exposição a respeito desse tema especificando, com base nos cursos que já realizou, seu entendimento: “letramento para mim também, conforme alguns cursos que eu já fiz, é se... O que passamos para a criança, os conhecimentos que passamos, a bagagem que ele vai construindo. Então, o letramento para mim é isso também”. Percebemos, na narrativa da docente, uma perspectiva muito ampla que não adentra, de fato, no campo do letramento, mas entendemos que quis se remeter aos multiletramentos (ROJO; ALMEIDA, 2012), abordagem adotada no trabalho dessa escola.

À luz dessas considerações, concordamos com Chervel (1990, p. 184) que ratifica, em seus estudos, a “evidência do caráter eminentemente criativo do sistema escolar”. Observamos, com base nas narrativas, que docentes e coordenadora interagiam de forma dinâmica com os diferentes componentes curriculares. A escola parecia não estar pautada na passividade, tampouco como receptáculo inerte, mas participava, ativamente, do processo de inserção de uma cultura que agia, mutuamente, naquela comunidade. No caso do objeto dessa pesquisa, compreendemos que a alfabetização e o letramento vinham sendo trabalhados coletivamente, no intento de alcances reais quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre esse tema, a P3EIC assinalou:

e é tão bonito assim, os meninos que estão sendo alfabetizados mesmo, quando eles descobriram que a embaúba lá na letra E' era a embaúba e viram a embaúba no caminho de casa, me mandando foto e falando: 'tia, eu vi essa planta aqui, lembrei o nome!' Assim, é muito bom, é muito legal ver que aquilo que eu estou estudando tem a ver com aquilo que eu estou participando onde eu ando. A gente sempre conversa com eles assim: 'A primavera, dá uma olhada na sucupira' e lá no S a gente trabalha a sucupira. As sucupiras estão lindas no caminho, e eles vão para casa, e no rio é o ipê está lá.

Até o momento, fica clara a articulação entre as profissionais da Escola Ipê do Cerrado, entretanto, ao pensarmos na progressão do ensino de língua portuguesa, no bloco inicial de alfabetização, não conseguimos apreender como esse aspecto era pensando, planejado. Por exemplo, na narrativa anterior, a P3EIC (3º ano) se remeteu ao trabalho de alfabetização envolvendo nomeação de letra, leitura de palavras, propriedades do sistema de sistema de escrita que podem ser enfocados nos 1º e 2º anos. Como ficaria, então, o trabalho no final do ciclo? Algum perfil de saída era pensado, coletivamente?

Conforme asseveramos, o planejamento coletivo entre coordenadora e professoras alfabetizadoras vinha desencadeando um trabalho articulado entre os objetos de conhecimento e o cotidiano das crianças. A docente supracitada explicitou seu contentamento com o trabalho em parceria e frisou que percebia o resultado: “assim, é muito bom, é muito legal ver que aquilo que eu estou estudando tem a ver com aquilo que eu estou participando onde eu ando” (referindo-se aos exemplos citados anteriormente). A P1EIC declarou que seria bem complexo trabalhar alguns conceitos, contudo, foi surpreendida com os desdobramentos ocorridos: “os meus pequenos não vão entender. Gente, eles pegaram de uma forma, que na hora que mostra o mapa ‘nossa escola tá aqui!’, e tal lugar. Eu passo por essa estrada, e é muito interessante mesmo. O letramento acontece de forma muito calma, tranquila” (grifos da autora).

Acrescentamos que, em função da pandemia, foi necessário criar meios interativos que pudessem atrair esse público. Concordamos com Rojo e Almeida (2012, p. 37) quando expõem: “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais fazem parte do nosso cotidiano e, assim, como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas”. Nesse percurso de aprendizagens, as professoras e coordenadora da Escola Ipê do Cerrado declararam utilizar, de forma abundante, os recursos tecnológicos para que pudessem ser efetivadas essas iniciativas no ano de 2020. Os/as estudantes utilizaram fotografias, vídeos e filmagens, permitindo, assim, interconexões com as professoras.

Sabemos, no entanto, que não foi democrático o acesso a esses recursos, o que necessita ser repensado por todos envolvidos, pois uma parcela desses/as estudantes não possuíam vias permissivas de acesso ao uso de ferramentas digitais que pudessem auxiliá-los/as. Convivemos com um sistema excludente, conforme já havíamos assinalado no capítulo teórico, para as classes menos favorecidas pelo sistema, onde não dispomos de recursos tecnológicos que possam assistir toda a população e, assim, se consolida o *apartheid* educacional, asseverado por Morais (2012).

O autor explicita que convivemos com um sistema de ensino acrítico, que se desdobra para públicos diferenciados: a classe média e a burguesia e o outro destinado para as classes populares da nossa sociedade. Atestamos, ainda, que a pandemia da COVID 19 acirrou, de forma estupefata, essa distinção, favorecendo as classes privilegiadas. A partir desse cenário, para a superação dessa desigualdade é preciso que nos debruçemos sobre os fatores que influenciam essa disparidade e asseguremos o direito à educação que é facultado a todos/as, considerando, inclusive, esse contexto com a configuração reforçada pela pandemia, onde essas práticas estão sendo muito mais desafiadoras.

Nessa seção, nosso objetivo foi apreender a articulação entre professoras e coordenadoras no trabalho com alfabetização e letramento. Foi possível verificar encaminhamentos distintos, particularizados, no caso da Escola Caliandra, e uma maior articulação, em se tratando da instituição Ipê do Cerrado.

No que se refere, especificamente, ao campo epistemológico, pensávamos em encontrar, sobretudo nas narrativas docentes, uma aproximação conceitual com a perspectiva de alfabetizar letrando, considerando a vivência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), mas, de fato, ainda identificamos uso de termos, tais como: codificação, decodificação. Foi notório, também, o enfoque dado ao letramento, secundarizando o papel da alfabetização. De todo modo, a relação entre as profissionais, conforme as narrativas, parecia profícua nessa empreitada de alfabetizar e letrar as crianças.

A seguir, analisamos a compreensão das professoras e coordenadoras referente aos ciclos de aprendizagem.

3.4 CICLOS DE APRENDIZAGEM: O QUE MUDA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E COORDENADORAS?

Compreendendo que as relações no interior da escola são influenciadas, também, pela organização dos sistemas de ensino, nesse estudo, nos preocupamos em abordar o aspecto dos ciclos para as aprendizagens, objetivando apreender, nesse contexto, o que muda na atuação de professoras alfabetizadoras e coordenadoras no bloco inicial de alfabetização.

Vamos nos debruçar, portanto, sobre as concepções das professoras alfabetizadoras e coordenadoras, no que se refere à política dos ciclos para as aprendizagens. Em nosso parecer, a política de ciclos agrega diferentes opiniões, visto que são variados, também, os entraves que as profissionais apresentaram para se posicionarem a respeito dessa política. Com relação ao nível de concordância, percebemos que todas as profissionais favoráveis a essa organização do ensino: tanto professoras, quanto coordenadoras demonstraram estar de acordo com os

propósitos dessa política, contudo, ocorreram, com acentuada frequência, apontamentos que designamos interessantes para uma análise mais aprofundada. Desse modo, vamos expor, a seguir, algumas considerações das coordenadoras a respeito dessa temática:

C1EC: eu acho que ainda não tem. Eu acho que a questão do ciclo é uma barreira muito grande para quase 100% dos professores.

C1EIC: e ainda mais quando não se tem esse trabalho coletivo. Aí fica ainda mais difícil, porque quando tem um trabalho coletivo, os professores acompanham, porque eles trabalham juntos e sabem o nível de cada um.

C2EC: porque realmente essa parte dos ciclos é muito complicada, muito complicada mesmo.

Nesse caso, em específico, ao considerar o conjunto de aspectos levantados pelas coordenadoras, identificamos que as entrevistadas indicaram a complexidade de implementação dessa proposta junto às professoras das escolas pesquisadas. Segundo elas, para trabalhar com essa proposta, é necessário examinar, constantemente, as questões organizacionais da escola e considerar que os coordenadores/as pedagógicos/as estejam inseridos em formações continuadas para auxiliar os/as professores/as (incluindo as alfabetizadoras) nos diferentes questionamentos que insurgem no cotidiano escolar. Segundo a C1EC, “[...] na mentalidade da grande maioria professores, o ciclo é só isso: não reprovar. Consequentemente, é passar o aluno sem saber. E o ciclo é muito mais profundo do que isso [...]”. Isso demonstra as necessidades formativas que exigem dos profissionais o comprometimento pedagógico com ações de aprimoramento de suas práticas. Contrariamente ao que foi exposto, evidenciamos, em concordância com Mainardes (2007, p. 15), que os ciclos têm por “objetivo ampliar o tempo para a aprendizagem”. O tempo seria um aliado para complementar o que os/as estudantes ainda não construíram, lançando mão de alternativas e materiais didáticos que possam mediar essa empreitada. Isso nos levou a entender o quanto é necessária a participação dos/as professores/as na implementação de políticas públicas para a educação.

No entanto, é preciso salientar que consideramos que os ciclos têm seu limite e concordamos com Mainardes (2007, p. 20) quando destaca que “o fato de a organização da escola em ciclos apresentar características das pedagogias invisíveis auxilia-nos a compreender os motivos que tornam essa política potencialmente problemática”. Com relação às pedagogias visíveis, segundo o autor, estas estão centradas nos regimes seriados, pautados por pedagogias tradicionais e as invisíveis investidas de controles mais implícitos, diversificação de materiais para serem explorados em sala de aula com os estudantes, e o estímulo a interações sociais mais intensas. A explicação anterior se deu pelo fato de considerarmos que a organização em ciclos demanda uma nova mentalidade estrutural e de

formação para os/as professores/as e demais profissionais, conforme assinala o autor: “em primeiro lugar, ela requer uma formação de professores mais sofisticada” (MAINARDES, 2007, p. 20).

Percebemos que tais indicativos são percebidos nas narrativas das professoras alfabetizadoras das instituições participantes da Escola Caliandra:

P3EC: No início, foi tão debatido, né? Acho que éramos mais contra do que a favor, não sei se com o passar dos anos a gente vai se acostumando, vai se adaptando, né? Vai entendendo também o processo, né?

P2EC: Eu também, hoje vejo com mais tranquilidade essa questão dos ciclos, porque a gente aprendeu, né? Conheceu como funciona e eu vejo com mais tranquilidade.

P1EC: Eu concordo com a fala das colegas, né? Eu vejo de uma forma positiva também. É... a criança terá três anos para se alfabetizar, mas é óbvio é claro, né? Que o professor do primeiro ano vai esperar, ele tem que se esforçar e fazer o máximo.

As docentes expuseram que eram favoráveis aos ciclos, contudo, não foi esse o posicionamento por ocasião da implantação em função do desconhecimento da proposta. Na atualidade, sentiam-se mais seguras para realizar o trabalho pedagógico na perspectiva dos ciclos, por ter inserido, no cotidiano, conhecimentos que facilitaram a compreensão dos mecanismos de funcionamento da política no que se refere ao contexto educacional. Sobre essa temática, André (2010) reitera que é tarefa significativa compreender como ocorrem essas apropriações normativas e ressalta:

a vida cotidiana na escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia a dia, “fabricando” um cotidiano próprio. Conhecer como cada instituição se apropria das normas do sistema educativo e como reage diante dos desafios cotidianos, investigar as formas de relação estabelecidas, os mecanismos de apropriação ou resistência, as “saídas” encontradas é tarefa das mais relevantes (ANDRÉ, 2010, p. 14-15).

Conhecer essa dinâmica certamente contribui para compreendermos concepções que referendam as fabricações formatadas pelo modo como concebem essas prescrições, como o coletivo constrói e ressignifica as normativas, dos modos de confrontação e assimilação, das formas que enfrentam as diferentes realidades que insurgem no cotidiano da instituição.

Os indícios da narrativa da professora P3EC confirmam que os debates no tocante aos ciclos para as aprendizagens se tornaram restritos no decorrer dos anos. Sobre essa questão, a docente destacou que o tempo tem se encarregado de demonstrar as peculiaridades inerentes à proposta. Contudo, a adaptação pode ser uma forma de se inserir em projetos governamentais, mas nem sempre significa estar apropriado dos conhecimentos necessários. Cabe pontuar que coadunamos com Orsolon (2019, p. 42) que nos chama a atenção ao expor que “a escola é um

local privilegiado para interações entre seus atores, e os espaços de formação continuada podem se constituir em momentos significativos de aprendizagem tanto para o coordenador como para o professor”.

É preciso elencar os pontos de fragilidade e promover ações que possam desencadear planejamentos que respondam, de forma positiva, aos anseios de apropriação do **saber-fazer** cotidiano (CERTEAU, 1998). As professoras ainda expuseram que no ano de 2019, no ensino presencial, era mais fácil trabalhar nessa perspectiva dos ciclos, haja vista que o contato presencial tanto com os/as estudantes quanto com os pares na escola, facilitava as mediações realizadas. No ano de 2020, dificultou um pouco mais em função das dificuldades inerentes aos acessos tecnológicos e a mudança radical ocorrida, o que levou as docentes a se prepararem, com urgência, para uma nova realidade que despontou como única forma de atendimento ao público, o que levou a instituição a se reinventar para avançar com os processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação à adesão e concordância à política dos ciclos para as aprendizagens, as docentes da Escola Ipê do Cerrado relataram:

P1EIC: Olha, eu concordo com o que está escrito, mas na prática a realidade é outra. Se nós tivéssemos o acompanhamento, que ele está lá, se o pai do aluno estivesse a nos ajudar, estivesse a fazer o seu papel, o ciclo seria uma maravilha, porém, eu vou para o outro lado, se não houvesse ciclo. Quantas crianças ficariam no primeiro ano esse ano? Então assim, também tem que se fazer essa reflexão.

P3EIC: [...] falta investimento. Que na verdade a gente é jogado no ciclo e falta o investimento, porque na verdade a gente... Igual agora mesmo, esse projeto aqui, tudo que foi feito até agora do projeto foi bancado por nós, então a gente tem que bancar o projeto, a gente tem que bancar as atividades e pouco se acha de, de investimento mesmo, de apoio financeiro, de recursos mesmo. Não existe esses recursos para que a gente, para investir nesse ciclo. O ciclo é bom? É bom! Tem muitos pontos positivos, mas tem suas ressalvas [...]

Conforme havíamos verificado na instituição anterior, as docentes da Escola Ipê do Cerrado também concordaram com a política dos ciclos, porém com algumas ressalvas. De acordo com a P1EIC, entre o prescrito e o vivido temos um distanciamento que predomina. Consideramos oportuno enfatizar que, em sua narrativa, encontramos traços evidentes de que o saber-fazer profissional entrou em ação, mobilizando saberes dotados de coerência pragmática (CHARTIER, 2007), adequando a proposta ao que concretamente realizava, afastando-se do que preconizava a teoria em função do condicionamento necessário para a aplicação prática. A professora destacou que algumas peças-chave do grande quebra-cabeça da alfabetização não estavam demonstrando o compromisso necessário para a corporificação do projeto. E, no mesmo instante, questionou a não existência dos ciclos e os prejuízos que ocorreriam caso esta proposta do BIA não se efetivasse. O que parece ser um paradoxo, revela a teia multifacetada que é a atuação na escola, na sala de aula, e acena para a importância

das relações dialógicas entre professoras, coordenadoras e equipes pedagógicas na gestão e condução do trabalho didático-pedagógico.

Outro ponto passível de discussão, levantado pela P3EIP, esteve associado aos parques investimentos na política dos ciclos, o que comprometia, em sua concepção, entre outros aspectos, o processo de alfabetização dos/as estudantes, haja vista que era necessário, que as políticas garantissem o acesso, permanência e desenvolvimento daqueles sujeitos ao longo do seu percurso formativo. No Brasil, tivemos, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que contribuiu e permanece vivo nas concepções e práticas de vários/as professores/as da rede de ensino público do Distrito Federal. Por seu alcance, repercutiu na formação docente, na prática pedagógica, entretanto, seguindo uma linha de rupturas das políticas no Brasil, foi destituído, oficialmente, em 2018. Tudo isso, sem que houvesse outros projetos plausíveis dedicados à alfabetização. Com isso, vivenciamos, de lá para cá, a entrada de projetos arbitrários com o que vinha sendo tecido até então, sinalizando para o descompromisso com políticas de Estado que, verdadeiramente, resulte em continuidades e não rupturas.

As professoras P1EIC e P3EIC declararam, ainda, que existia uma compreensão parcial ou incipiente no que tange alguns/mas docentes que atuavam no bloco inicial de alfabetização com relação a essa proposta, considerando que atuar nessa perspectiva é direcionar esforços coletivos com propósitos bem delineados no tocante à progressão continuada dos estudantes. A P1EIC exemplificou seu posicionamento ao relatar que já ocorreu de ouvir “a professora do primeiro ano falar ‘ah, não vou trabalhar não, no ano que vem ele aprende. Eu já ouvi muitas vezes por causa do ciclo’”. Declarou que no ano de 2019 já ocorriam falhas como as apresentadas por ela, e que durante a pandemia foi, precisamente, muito mais complexo.

Interessante que, ao tratarmos dos ciclos, estamos apreendendo singularidades da Escola Ipê do Cerrado, antes não retratadas em outros temas analíticos. Reportando-nos à narrativa da P1EIC, verificamos uma ideia equivocada de progressão no ciclo. Ou seja, ao mesmo tempo em que é oportunizado ao estudante maior tempo de consolidação da alfabetização, por exemplo, não se pode perder de vista os conhecimentos que precisam ser enfocados a cada ano (OLIVEIRA, 2010).

Pensar nas singularidades que permeiam o processo de alfabetização engloba a mudança da mentalidade individualista e envolve suscitar debates nesse campo com toda a instituição, o empenho na constituição formativa docente, no trabalho coletivo, no acompanhamento, orientação e avaliação contínua do trabalho coletivo, gera atitudes

colaborativas que auxiliam na alfabetização/letramento dos/as estudantes. Desse modo, o/a coordenador/a se constitui como elo que permeia as relações desse trabalho pedagógico que acontece e pode intermediar na compreensão dos processos didáticos defendidos pelos ciclos e, coletivamente, encontrarem (coordenadoras e professoras) alternativas para alcançar as aprendizagens esperadas para cada ano-ciclo.

Sobre esse assunto, Orsolon (2019, p. 41) salientou que, por ser responsável pelo processo formativo nas unidades escolares, o/a coordenador/a precisa mediar os processos didáticos e pedagógicos, já que, desse modo, “propiciará condições para que estas e os problemas emergentes levantados, bem como condições para planejar como lidar com eles, tanto em sala de aula como na organização escolar”.

Outra observação importante que trouxemos para o debate está relacionada à falta de clareza com relação à progressão continuada que precisa ser assegurada no ciclo para as aprendizagens, demandando uma articulação ininterrupta. Ocorre que observamos um entrave nessa abordagem, por exemplo, no momento em que a P1EIC apontou que a organização ciclada era responsável pela falta de esforço dos estudantes: “isso é muito ruim, porque a criança não se esforça, é, já se apoiando no ciclo. Então assim, o ciclo ele tem os seus benefícios e tem as suas maldades, os seus pontos fracos”.

O relato da professora supracitada se aproxima da percepção da C1EC que, com relação ao ensino do sistema de escrita alfabética, expôs que seria necessária uma mudança de postura frente ao que se tinha trabalhado, pois, em alguns casos: “se torna repetitivo, todo ano o professor trabalha as mesmas coisas, ao invés de crescer no conhecimento, ele só repete as mesmas coisas que foram trabalhadas antes”. Ficou notório que a coordenadora discorreu sobre as dificuldades de compreensão relacionadas à progressão dos eixos de língua portuguesa.

Sobre esse assunto, Moraes (2012) teceu um comentário que julgamos ser pertinente nessa discussão. O autor declara que convergir práticas de leitura de gêneros diversos, com a produção de textos, convergindo com a prática de reflexão das palavras “deve ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização no ensino fundamental” (MORAIS, 2012, p. 118). Assim, por meio do planejamento coletivo e mediado pelas docentes, acreditamos ser possível amenizar as dificuldades advindas da estagnação didática e pedagógica.

Ainda discorrendo sobre a importância de criar situações didáticas no tocante à alfabetização nessa proposta ciclada, Magalhães e Cristovão (2018, p. 65) afirmam que

no ensino regular, espera-se que no ciclo de alfabetização, as crianças consolidem seu processo de apropriação do SEA, por meio de prática que integrem a escrita na

escola às esferas sociais e culturais mais amplas. Considerando que a criança aprende a escrever na interação com textos que circulam socialmente, a escola deve se transformar num espaço em que os alunos vão experimentando a escrita a partir das situações dialogadas, sendo o professor responsável por criar tais situações para os estudantes interagirem oralmente e por escrito.

Enfatizamos que o trecho anterior nos convida a refletir sobre o compromisso da escola com o estudante nos processos de alfabetização e letramento, considerando que esse processo perpassa a organização do trabalho pedagógico vinculado a um planejamento integrado entre docentes e coordenadores/as.

Com a pandemia da COVID 19, pudemos experimentar, de forma ainda mais visível, que a escola não se encerra no confinamento de grupos de estudantes em um determinado local, a exemplo da sala de aula, mas que em diferentes espaços sociais, a leitura e a escrita permeiam essas relações e que a parceria com as famílias foi essencial para que se desenvolvessem essas vivências. Contudo, as docentes experimentaram a complexidade advinda da limitação ocasionada pelo distanciamento social, demandando dessas profissionais novos arranjos didáticos e pedagógicos. No ano de 2019 ainda foi possível manter um contato mais constante, contudo, com o isolamento social imposto pelo cenário pandêmico, essas relações se diluíram com uma parcela considerável das famílias e, claro, esse contexto impactou o ambiente escolar.

Outro ponto sinalizado, que pensamos ser interessante retomar, foi o fato de as docentes, com muita frequência, se reportarem ao PNAIC enquanto política pública que impactou, de forma intensa, suas práticas como alfabetizadoras e lhes ofereceu melhor compreensão sobre os ciclos. Declararam que depois dessa política não houve mais proposições de formações, com o mesmo teor, que alcançassem os eixos de língua portuguesa enquanto formação continuada. Segundo as profissionais, certamente essa continuidade iria favorecer os/as docentes recém-chegados na rede, mas, lamentavelmente, o PNAIC foi interrompido. Entretanto, conforme já sublinhamos, estava presente nas narrativas das professoras e coordenadoras que contribuíram com esse estudo. A PIEIC reiterou: “aqui no DF ainda teve curso, a gente teve discussões, teve toda semana a gente ia lá, a gente discutia, a gente via, lia livro, lia, lia lá o programa do próprio curso”.

Essa política de formação dos/as professores/as alfabetizadores/as, trouxe consigo uma nova concepção de cunho teórico-metodológico que, conforme temos demonstrado nesse estudo, tem uma permanência evidenciada na coerência pragmática (CHARTIER, 2007) constituída pelas docentes, mesmo após o término, oficial, desse projeto. A P3EC endossou o que a PIEIC havia afirmado, assinalando: “ajudou, ajudou muito o PNAIC na época. Mas

assim, eu acho que se fazer uma pesquisa, né? Dos colegas que fizeram essa formação e os que não fizeram, hoje, o número é muito grande. Então, precisamos compreender mais, né? Sobre esse sistema”. Observamos os vestígios formativos impregnados na prática da professora e o lamento pelo término do programa que não pôde alcançar os/as alfabetizadores/as na contemporaneidade. Outro entrave foi que, nos primeiros anos de implantação, não contemplou os coordenadores/as pedagógicos/as, não envolvendo profissionais que, primordialmente, deveriam estar inseridos nesse processo formativo de forma que pudessem prestar mediação no trabalho desenvolvido nas escolas.

No próximo tópico, abordamos o tratamento didático em língua portuguesa e a articulação entre docentes e coordenadoras pedagógicas.

3.5 COORDENADORAS E PROFESSORAS NO TRATO COM OS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para entendermos como foi direcionado o tratamento didático na área de língua portuguesa entre professor alfabetizador e coordenador pedagógico, considerando os eixos: oralidade, leitura, compreensão e produção textuais, nos debruçamos a analisar, nas narrativas, elementos contextuais que foram sendo descortinados nos relatos.

Houve concordância, entre as coordenadoras pedagógicas, quanto ao trabalho sistemático de leitura e compreensão textuais. A C2EC revelou: “olha, lá na nossa escola é assim, até que, nessa parte, no planejamento delas, a gente observa muito que elas tentam, de certa forma, trabalhar essa parte da oralidade, interpretação”. De fato, remetendo-nos às narrativas das coordenadoras, o que mais se sobressaiu foram os eixos: oralidade, leitura e compreensão textuais. No ano de 2019, explicaram que trabalhar com esses campos foi mais tranquilo, já que estavam no formato presencial, ainda. Entretanto, a partir de 2020, foi necessária uma reinvenção para construir um trabalho eficaz de alfabetização.

Confirmamos aquela premissa, no momento em que a P2EC, espontaneamente, declarou: “então é isso, também gosto de trabalhar a leitura, isso todo dia, a leitura coletiva”. A docente enfatizou que em 2019 adotou uma caixa de livros literários e que deixava à disposição dos/as estudantes em momentos dedicados para a leitura por fruição. No momento em que esse material já estava bem explorado, recorria à biblioteca para acessar outros exemplares, a fim de ampliar o repertório para a leitura. Na ocasião da entrevista, revelou, também, que buscou outros recursos para promover a leitura em sala de aula, tais como: cartazes, folhetos, entre outros. No ano de 2020, as docentes expuseram que foi muito complexo para trabalhar com os eixos de leitura e compreensão textuais devido à dificuldade

de acesso dos/as estudantes, do comprometimento da família e da adaptação repentina que tiveram que se submeter aos meios tecnológicos.

No caso da PIEC, a exploração da leitura literária ocorria nas sextas-feiras: “a partir daí tem a interpretação do livro, pegamos alguma palavrinha, né? E vamos trabalhar ali, a partir da contextualização da história, vamos trabalhar alguma família silábica, e aí acho que dessa forma que vou trabalhando a oralidade, a interpretação”. Interessante como, nesse caso, o texto parece desencadear um trabalho com a escrita alfabética que, em se tratando da PIEC, voltado para o método silábico. Não estamos, com isso, declarando que a professora seguia de forma fidedigna essa alternativa, mas, pela expressão: “família silábica”, certamente, realizava essa mesclagem.

A professora supracitada, em relação ao trabalho com língua portuguesa, ainda declarou:

então, de acordo com o que eu trabalho aqui em sala de aula, eu procuro trabalhar músicas, parlendas, histórias, leituras de livros. A partir disso a gente trabalha articulação, pega palavrinha, pega articulação, isso é todo dia, o som, é impossível, a gente trabalha todos os dias a articulação da boca com o soquinho (PIEC).

Como se tratava de uma turma de 1º ano e considerando o que Soares (2017) pontua quanto à constelação de habilidades fonológicas, chama-nos a atenção o fato de a profissional abordar o fonema quando, nessa cadeia indicada pela autora, seria a unidade mais abstrata, portanto, de difícil compreensão. Ao invés dessa alternativa, é coerente, do ponto de vista didático, trabalhar com unidades com a rima, a aliteração. Soares (2020, p. 77) clarifica o sentido do que consideramos a representação da consciência fonológica, explicando que é “essa capacidade de refletir sobre os segmentos da fala [...]”, distanciando-se, portanto, do encaminhamento adotado pela PIEC.

Ao analisar as minúcias das exposições tanto das coordenadoras como das professoras, observamos maior frequência de trabalho com os eixos da leitura e interpretação/compreensão textuais para, em seguida, focar palavras. Ao trazer esses dados, de forma sintética, para o campo das análises, evidenciamos que as profissionais da Escola Caliandra demonstraram recorrer a alternativas didáticas variadas para alfabetizar, incluindo esse enfoque dado ao fonema. No ano de 2020, essa opção ficou ainda mais visível, já que aliaram a exploração dos sons das palavras com os recursos tecnológicos disponíveis: vídeos do *YouTube* com o som produzido pelas letras, visualizado nas articulações labiais, leitura de livros literários nos sites, leitura de textos de curta extensão nas aulas promovidas pela plataforma Google, entre outros.

Conforme assinalamos em seções anteriores, a Escola Ipê do Cerrado parece ter, nitidamente, optado pela perspectiva de alfabetizar letrando. Foi o que atestou, inclusive, a C1EIC. Retomando a ideia do alfabeto, a profissional assinalou:

então assim, todo o trabalho é voltado ao contexto. Na escola, a gente tem o nosso próprio alfabeto. Isso foi construído com o professor, junto com os estudantes, a partir dos elementos da fauna e da flora ali, dentro do contexto. Então assim, a gente trabalha muito essa questão da escrita, da palavra. Mesmo que esteja trabalhando, por exemplo, conteúdos de história ou geografia, sempre envolvendo essa questão (C1EIC).

Acentuamos, anteriormente, que o trabalho pedagógico, realizado na instituição, estava ancorado na integração colaborativa entre as profissionais. A respeito desse assunto, Certeau (1998) destaca que as práticas que são sintetizadas e recompõem as informações prescritivas imperantes, recorrem à inventividade e criatividade, ou seja, produzem a bricolagem. No caso dessa instituição, professoras e coordenadora não se posicionaram como sujeitos passivos, mas sinalizaram para uma reconfiguração dos elementos que normatizavam o processo de alfabetização/letramento. Desse modo, o sujeito “consegue captar o material dessas práticas, e não a sua forma” (CERTEAU, 1998, p. 46). As professoras aglutinaram os objetivos de aprendizagem oriundos do Currículo e transformaram as normativas em expressivo material, ao produzirem algo diferenciado, permitindo aos/às estudantes estarem inseridos no contexto educativo de maneira significativa.

A prática analítica, suscitada entre todos os envolvidos nesse processo, retira das mãos de um sistema a função reprodutora que a escola assumiu em alguns momentos da história, colocando em *check* o que vem orquestrado, pronto para ser executado. Ao estabelecer um alfabeto que valorizava as peculiaridades do contexto social, ambiental, vivenciado pelos/as estudantes, foi possibilitado aos/às mesmos/as se inserirem em discussões pertinentes que os/as autorizaram adentrar num território legitimado por contribuições valiosas. A leitura do mundo que fazem parte, a escrita permeada de sentidos, de intencionalidade e que não trafegam na contramão do seu conhecimento, mas acrescenta a cada descoberta, essa é a leitura do mundo a que pertencem, desvinculada da padronização que visiona homogeneizar, não valorizando a heterogeneidade presente nas classes de alfabetização da nossa escola pública. Nos estudos de Morais (2012), podemos evidenciar que os professores recorrem a diversas estratégias de ensino que rompem com a linearidade proposta nos documentos normatizadores, criam, recriam, constroem e reconstroem (CHERVEL, 1990), ou seja, são sujeitos inventivos.

Prosseguimos com o relato da P3EIC que demonstrou que o ponto de partida foi o diagnóstico da escrita, independente se estavam em período anterior à pandemia 2019 ou no ensino remoto, no ano de 2020: “a gente sempre senta e analisa, a primeira coisa, quando começa o ano letivo, a questão sempre analisa a questão da, dos níveis da psicogênese”. As profissionais expuseram, também, que atuavam sempre partindo do princípio de que os/as estudantes traziam consigo uma bagagem cultural que não devia ser desprezada ou diluída, mas integrada e transformada durante os processos de alfabetização e de letramento. Após esse diagnóstico, a P3EIC especificou que as próximas medidas a serem tomadas eram as reflexões pertinentes ao planejamento: “então a partir dali a gente vai analisando o que é que precisa ser construído, quais as intervenções nós faremos em relação a essa construção da oralidade. Então na oralidade, como é que cada criança está”.

Ao interpretar esses dados, entendemos ser possível proporcionar um ensino que “se ajuste a suas necessidades para que não sejam apenas vítimas de uma combinação perigosa: aprovação automática sem ensino específico, que foque aquilo de que mais precisam” (MORAIS, 2012, p.76). As professoras relataram que durante o período enfrentado com o distanciamento social, criaram meios alternativos para realizarem o diagnóstico e a presença da família foi primordial para que se concretizassem essas atividades, bem como as mediações didáticas. Contudo, a ausência dos recursos tecnológicos comprometeu, sobremaneira, os processos de alfabetização e letramento de várias crianças.

A P1EIC especificou, ainda, que, durante o ensino remoto, empreenderam esforços e exploraram as parlendas e trava-línguas com o intuito de enfocarem a consciência fonológica e, com a mediação dos pais, mães, responsáveis, bem como da coordenadora pedagógica, promoveram a utilização de jogos e outras atividades lúdicas produzidas comaqueles sujeitos que estavam acompanhando as aulas *on-line*.

Conforme já havíamos mencionado anteriormente, as intervenções eram planejadas coletivamente com a coordenadora pedagógica que as auxiliava: “então, isso está sendo feito. A coordenação junto conosco e a gente vai analisando” (P1EIC). A professora concluiu que esse era o caminho pelo qual organizavam as intervenções que seriam realizadas, analisando, individualmente, cada criança. Verificamos, em sua narrativa, que a docente investiu esforços, mais acentuadamente, nos eixos da leitura e compreensão textuais. É curioso, porque, mesmo elencando o teste da psicogênese, os jogos didáticos voltados para a aprendizagem da escrita, não ficou claro o trabalho com alfabetização. Ganhou notoriedade, de fato, o campo do letramento.

Cabe aqui pontuar as considerações referentes aos métodos e/ou metodologias utilizados pelas docentes da Escola Ipê do Cerrado. Entendemos que a realidade não se permite ser apreendida por completo, por isso, elencamos algumas das singularidades explicitadas pelas docentes:

P1EIC: eu percebi que cada uma tem o seu jeitinho, sua metodologia e seu método, né? Porém, há um compartilhamento das ideias, né? Não há um consenso total, mas há um compartilhamento que enriquece o fazer pedagógico da outra.

P3EIC: Na verdade, a gente não usa um método, a gente usa um pouco de cada um. Aí usa ali o método fônico quando é necessário trabalhar as questões do som, aí utiliza ali o método dá! O da Emília Ferreiro, fala aí, eu esqueci. É... dessa do construtivismo a gente utiliza também. Então quando a gente vai olhando, a gente vai usando um pouco de cada método. Não existe um método só que a gente segue, mais um pouco de cada um, porque, na verdade, a criança, às vezes não aprende bem com um, mas aprende com o outro, então a gente vai usando...

P3EIC: É, um pouco de cada um.

Notamos, com base nas narrativas, uma confusão entre métodos, metodologias, teorias. Por exemplo, a teoria da psicogênese da língua escrita sendo citada como método. A opção, também, pela articulação escrita-pauta sonora, mas voltada para a dimensão fônica. A teoria construtivista como um método, enfim, entendemos que, de fato, ainda há essas incongruências, sobretudo quando se tem na rede de ensino do Distrito Federal a cultura do teste da psicogênese para diagnosticar as hipóteses de escrita dos/as estudantes.

Daí a importância de estarmos em contínuo diálogo com a escola, visto que as pesquisas que envolvem esse cotidiano, conforme havíamos anunciado, revelam especificidades do local pesquisado que nos auxiliam a compreender a dinâmica do trabalho pedagógico realizado, suas sutilezas impressas no saber mobilizado na ação (CHARTIER, 2007). Ocorre que esses saberes são acomodados frente às coerções prescritivas e essas imposições precisam de um novo ajuste frente aos desafios de serem transformados em saberes ensináveis (CHEVALLARD, 2000). Na conjectura apresentada pelas docentes, com nossas lentes, observamos diferentes posicionamentos no que se referiu às metodologias utilizadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Saberes que respeitam uma epistemologia própria, baseada nos conhecimentos próprios adquiridos pelas professoras, uma bagagem produzida nos anos de experiência e que são acionadas por meio das táticas (CERTEAU, 1998) ao apresentarem um protagonismo operacional que seja aplicável à realidade em que estavam inseridas.

Na realidade, trata-se de um saber próprio que se revela na prática em sala de aula de forma heterogênea, conferindo uma singularidade própria. De acordo com Chartier (2007), os saberes forjados pelos pesquisadores não se caracterizam comumente com as perspectivas esperadas pelos/as docentes na rotina escolar. Diante do arcabouço textual acadêmico,

esses/as profissionais priorizam os conhecimentos mais proveitosos no sentido do como fazer, ou seja, vai diretamente ao prático e mais facilmente viabilizado em sua ação docente.

De fato, apesar das diferentes nuances apresentadas no fazer pedagógico, as docentes, em todos os momentos, fizeram questão de atentar quanto à questão da unicidade com a coordenadora pedagógica que, apesar de ser outro lugar de fala, nesse processo de apropriação da leitura e da escrita, em todas as circunstâncias de incursão que buscamos observar, ficou perceptível um trabalho colaborativo.

Outro aspecto que priorizamos foi em relação à troca de experiência entre as docentes. Constatamos, na narrativa da P3EIC, que esta seguia uma lógica. Ou seja, a prática não é algo estático, preso à teoria, mas é formada por saberes que se encadeiam nas trocas profissionais. Os/as docentes criam redes de comunicação entre os pares e, com isso, se fortalecem na esfera escolar. Valem-se dessas trocas para sanar lacunas que, em muitos casos, são fomentadas pela própria formação acadêmica. As docentes e coordenadora revelaram essas interações, na tessitura organizacional da instituição, o diálogo construído nas práticas didático-pedagógicas, o que corresponde ao que é preconizado por Chartier (2007, p. 186) quando menciona que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, reunidas graças aos encontros e aos acasos”. Conforme a autora salienta, esse saber alcança o terreno de uma coerência impressa no pragmatismo, imbuídas nas estratégias e opções didáticas evidenciadas como necessárias ao momento. O compartilhamento de práticas pedagógicas proporciona a conexão de saberes, evitam o isolamento pedagógico que empobrece as relações coletivas tão necessárias na escola, proporciona o intercâmbio de conhecimento.

Quando analisamos sob o ponto de vista do pensamento organizado pelos/as professores/as, quanto aos seus saberes profissionais, percebemos que os diplomas não definem, por completo, o ofício, a expertise docente. Sobre esse assunto, Chartier (2007) destaca que o saber profissional pode contradizer o saber teórico, visto que o primeiro está investido de identidade profissional. Desse modo, a autora define que “ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (CHARTIER, 2007, p. 185).

Durante a pandemia da COVID 19, as docentes participantes da pesquisa expuseram que se serviram dos recursos tecnológicos para se comunicarem por meio das plataformas de videoconferência: Google Meet e WhatsApp. O objetivo foi discutirem, planejarem e avaliarem as ações práticas, considerando a necessidade, em muitos casos, de replanejamento. Esses meios tornaram-se estratégias significativas para potencializar a prática no cotidiano

virtual de aprendizagem. Dessa forma, conseguiram continuar mantendo contato, buscaram aprimorar os novos conhecimentos que foram adquirindo e compartilhando ideias, experiências, modos e modelos de implementação para as aulas no ensino remoto, período marcado por intensa conturbação para a realidade escolar. Segundo as professoras participantes, essa prática ofereceu maior segurança e legitimidade ao que efetivavam naquele momento.

No campo das tendências verificadas no decorrer do estudo, observamos que, nos discursos proferidos pelas professoras alfabetizadoras do BIA e coordenadoras pedagógicas, ficou perceptível que a produção textual foi mencionada raras vezes e, em muitos momentos, mais se assemelhava à construção de frases e períodos. Sobre esse assunto, Soares (2020, p. 255) acentua que é preciso “[...] criar situações que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores”.

Esclarecemos, ainda, que essa atividade é de fundamental importância, devendo ocorrer durante todo o processo de escolarização, inclusive na alfabetização, conforme atestam Morais (2012) e Soares (2018). Esse processo integra, desde o planejamento da situação didática, até o momento da revisão. Conforme evidenciado nas narrativas, as aulas on-line não conseguiram atingir todos/as os/as estudantes nesse quesito por motivos diversos, entre os quais citamos, por exemplo, a falta de dispositivos tecnológicos de comunicação (celular, tablet, notebook) e, em decorrência, não acompanharem as aulas no Google Meet. Nesses casos, os/as estudantes foram alcançados, apenas, com atividades impressas, sem o acompanhamento das professoras. O fato de nem todos/as os aprendizes terem participado das aulas na plataforma, dificultou, sobremaneira, a realização do trabalho executado, de modo que alcançou, somente, uma parcela do grupo-classe do 1º, 2º e 3º anos do BIA.

Na próxima seção, nos debruçamos na compreensão sobre os aspectos referentes à progressão continuada no bloco inicial de alfabetização, remetendo-nos à articulação entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas.

3.6 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E A PROGRESSÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Para composição desse tema analítico, levamos em consideração o entendimento das coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras no tocante à progressão continuada e ao processo avaliativo no campo da alfabetização. Para organizar a discussão do que

evidenciamos nos dados obtidos com o grupo focal que realizamos, buscamos, também, analisar como foram discutidos, no âmbito da coordenação pedagógica, esses temas.

Quando a pesquisadora indagou as coordenadoras o espaço da avaliação considerando os anos de 2019 e 2020, a C2EC comentou que em 2019 foi possível acompanhar, mais sistematicamente, esse aspecto em função da coordenação coletiva ser presencial, portanto, proporcionar meios mais interativos de comunicação no grupo. A coordenadora declarou ser muito mais produtivo quando realizavam as discussões envolvendo todo o grupo. Era possível, segundo ela, ter maiores alcances quanto ao trabalho realizado em sala de aula.

Ainda de acordo com a C2EC, quando a coordenação ocorria no período remoto, foi possível verificar algumas adversidades que dificultaram o acompanhamento do processo avaliativo com as professoras: “o segmento vai lá, faz o seu planejamento, alguns optaram pelo planejamento coletivo, outros individual. Se eu for falar, se eu disser que a gente acompanhou todos os planejamentos, pelo menos eu, como coordenadora, não estava”. Diante desse cenário pandêmico, a coordenadora explicitou os desafios encontrados para contribuir com a mediação profissional: “primeiro que os professores também não estão dando muita abertura para esse planejamento, para que eu participe, até para ajudar a levar outras ideias” (C2EC). Esse relato demonstrou que, na realidade, tanto coordenadoras quanto professoras buscavam meios de se inserirem dentro desse novo formato, e com a avaliação não foi diferente, foi desconstruído o que estava alicerçado, o que era uma prática frequente e consolidada. Com isso, foi necessário repensar, buscar meios alternativos para averiguar o que os/as estudantes haviam se apropriado nessa nova modalidade de ensino. E, conforme observado, o processo ficou meio que silenciado, descontínuo e isolado.

A coordenadora ainda discorreu que, em alguns trabalhos, pediam ajuda e suporte, contudo, “[...] tem outros trabalhos que o planejamento mesmo em si, eles estão fazendo com coletivo, e, alguns, optaram em fazer individual”. A situação desenhada demonstrou a fragmentação do planejamento coletivo, pautado pela limitação de interações profissionais e cooperação conjunta entre todos aqueles que promoviam o processo de aprendizagem. Placco(2010) assinala que as responsabilidades devem ser partilhadas por todos/as envolvidos no ensino, e que

nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (PLACCO, 2010, p. 53).

Na Escola Caliandra, foi evidenciado, no decorrer do ensino remoto, alguns entraves que permearam o planejamento das ações avaliativas, visto que o trabalho coletivo foi impactado, dessa vez, pelo cenário pandêmico. Nesse aspecto, concordamos com a CIEC de que havia a necessidade de engajamento de todos/as os/as profissionais para uma atuação mais concisa, de forma que possam promover uma reestruturação das ações pedagógicas avaliativas.

Sabemos que a avaliação é um instrumento que favorece no processo de ensino/aprendizagem. A seguir, pontuamos algumas colocações das professoras alfabetizadoras no que se refere a essa área, remetendo-se às especificidades do bloco inicial de alfabetização:

P3EC1 avaliação escolar é contínua e serve como um instrumento de investigação que, através dos resultados, o professor pode intervir de forma adequada, o que contribui para o processo de progressão continuada do estudante.

P2EC: a avaliação escolar é um instrumento para direcionar o trabalho e as ações pedagógicas. É uma forma do aluno nos mostrar como está seu desenvolvimento escolar, quais aprendizagens já foram alcançadas, que ainda precisam ser trabalhadas e desenvolvidas.

P3EC: penso que a função primordial da avaliação é diagnóstica tanto para o professor quanto para o aluno.

Consideramos que essas declarações concentraram dois pontos de vista que gostaríamos de elencar: o primeiro é que, em termos conceituais, revelaram a compreensão docente da função prevista pela avaliação enquanto instrumento que auxilia a prática; o segundo envolveu aspectos inerentes ao processo dialógico que precisava ser estabelecido com todos os sujeitos envolvidos. Ao analisarmos os relatos dos coordenadores pedagógicos, observamos que, apesar do entendimento dos propósitos avaliativos, ocorreu uma desarticulação, de modo que o trabalho coletivo sofreu, ainda mais, impactos. As coordenadoras relataram que, muitas vezes, não se sentiram acolhidas para participar dando sugestões e apresentando ideias que pudessem contribuir com o processo. Essa realidade vai na contramão do exposto por Domingues (2014, p. 146), quando explicita, remetendo-se ao trabalho conjunto de docentes e coordenadores/as, que o/a coordenador/a pode “ser compreendido como um elo entre os docentes [...] um articulador das decisões coletivas, visando o pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem [...]”. Esse foi o cenário desenhado na Escola Caliandra, ou seja, ausência de um trabalho coletivo, ainda mais expressivo na pandemia.

Embora essa pesquisa não enfoque, diretamente, o campo da avaliação, buscamos elementos que pudessem contribuir para o nosso entendimento sobre como ocorriam essas relações tecidas no chão da escola para que pudessemos compreender como se relacionavam

com o fator da progressão continuada no bloco inicial de alfabetização. Os depoimentos das professoras alfabetizadoras foram claros quanto ao entendimento de que a avaliação é um instrumento facilitador para o planejamento das ações que devem ser consideradas. A P3EC1 ratificou que “tanto no presencial quanto no remoto, os resultados da avaliação servem para o professor identificar as fragilidades no processo pedagógico”. De fato, entendemos ser esse um campo que merece discussões rotineiras na instituição para que logre êxito. É imprescindível que seja objeto de estudos, análises e trocas de experiências entre os pares, sendo, também, força motriz capaz de mover os sujeitos a se autoavaliarem dentro desse novo cenário desenhado pela pandemia.

Deixamos marcado que a avaliação, nesse contexto, estaria atrelada a um acompanhamento diagnóstico da aprendizagem, com vistas ao trabalho pedagógico sistematizado da alfabetização na perspectiva do desenvolvimento de habilidades “distribuídas em progressão ao longo dos anos do ciclo de alfabetização e letramento” (SOARES, 2020, p. 292). Por nosso estudo estar centrado no campo da linguagem, entendemos ser importante analisar a progressão no ciclo, pensando no componente avaliação. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, a opção é pela **avaliação formativa** cuja função é “diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da qualidade do ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 29).

De acordo com o documento supracitado, a avaliação busca valorizar e potencializar as aprendizagens e não servir de instrumento catalisador de classificação e promotor de exclusão. Guiados por expectativas de aprendizagem que precisam ser revisitadas, constantemente, prevendo o diálogo entre todo corpo docente alfabetizador e coordenadores pedagógicos, para garantir, assim, a continuidade das aprendizagens e o redimensionamento das práticas, quando necessário. Portanto, é importante verificar, periodicamente, as necessidades de aprendizagem dos/as estudantes e realizar o acompanhamento dessa evolução progressiva e contínua por meio dos diagnósticos, os quais Soares (2020, p. 310) esclarece que demandam terem definidas as metas a se alcançar, verificando se “as crianças estão alcançando os conhecimentos e habilidades definidos como necessários para que elas se tornem alfabetizadas e letradas”.

A C2EC clarificou, no grupo focal, que o instrumento mais utilizado pelas docentes, tanto no ano de 2019 quanto em 2020, foi o teste da psicogênese. No presencial, ocorrido em 2019, elas aplicavam os testes para os alunos e acompanhavam o desenvolvimento, individualmente, em sala de aula, realizando as intervenções necessárias, conforme as

hipóteses de escrita. No ano de 2020 foi bem mais complexo, segundo a coordenadora: “o BIA continuou utilizando muito, mesmo quando no remoto, o teste da psicogênese. Eles faziam pelo Meet, individual, aluno por aluno”. Nessa modalidade remota, os/as estudantes que tinham acesso às plataformas de aulas pelo Google Meet, conseguiram, mesmo que parcialmente, se apropriar da leitura e da escrita. Entretanto, não tivemos, conforme já explanado, essa realidade para todos/as.

Sobre esse assunto, a P3EC1 reiterou que “o instrumento mais comum foi o teste da psicogênese [...] Durante o período do ensino remoto, foram aplicados os testes da psicogênese através do WhatsApp” confirmando o que havia sido relatado pela coordenadora. Entretanto, os/as estudantes que não tinham meios de acesso às plataformas digitais, ficaram extremamente prejudicados. O distanciamento provocou impactos na aprendizagem o que, certamente, vai demandar pesquisas na área. Aqueles/as que recebiam as atividades impressas, foram excluídos dos diagnósticos desenvolvidos pelas docentes. Então, nesse caso, ficaram reclusos à mediação da família que, por vários fatores, nem sempre podiam intervir na aprendizagem, realizando as atividades disponibilizadas. Havia um entendimento, por parte das profissionais que contribuíram com o nosso estudo, de que, de fato, os/as estudantes que não tiveram esse acompanhamento da escola, foram prejudicados.

Ao discorrer sobre o assunto, a P3EC1 assinalou que no ensino presencial, em 2019, as professoras designavam momentos para discutir o processo avaliativo dos/as estudantes, conforme explicitado pela docente: “durante a coordenação pedagógica, os professores se reuniam e faziam a escolha do método avaliativo com o auxílio da coordenadora. No presencial é mais fácil a verificação da aprendizagem dos alunos” (P3EC1). Percebemos, portanto, que em 2019 havia a participação da coordenadora nas tomadas de decisão que se referiam aos processos avaliativos no BIA. Ainda segundo a docente, “no remoto, os pais auxiliavam os filhos, o que comprometia o processo avaliativo”. Por que comprometia? A docente enfatizou que os pais/mães estavam realizando, literalmente, as atividades para os/as filhos/as, o que interferia, diretamente, no rendimento, no perfil dos/as estudantes.

Sobre esse assunto, as coordenadoras exprimiram que o espaço mais utilizado para o tratamento didático das singularidades de aprendizagem, resultantes das atividades diagnósticas, foi o **conselho de classe**, contudo, nos chamou a atenção uma prática que antecedia esse momento designada pré-conselho. Sobre essa pauta, a C2EC relatou: “eu digo que foi bem bacana colocar na escola esse pré-conselho antes do conselho de classes. Trouxe um resultado bem bacana”. Desse modo, ficou perceptível que houve um desdobramento nesse percurso pedagógico que pensamos ser interessante ressaltar, ou seja,

antes do conselho em si, realizavam um pré-conselho, quinzenalmente, onde discorriam sobre assuntos pertinentes à aprendizagem dos sujeitos inseridos nas classes de alfabetização do BIA.

Nesse espaço, buscavam alternativas viáveis para atenuar as dificuldades observadas e adotavam medidas que pudessem auxiliar na aprendizagem. A coordenadora explicou que essa ação tirou a ansiedade das professoras, atenuou as tensões provocadas, de modo que as profissionais estavam mais conscientes das medidas que haviam sido tomadas por todos/as envolvidos/as. Ressaltamos que o conselho de classe, nas escolas, em muitos casos, não reflete seu propósito, de modo que se reduz a uma sessão de lamentos, não de resoluções dos problemas apresentados. O conselho de classe participativo engloba o “reconhecimento dos progressos dos estudantes, das práticas que são ou não para a promoção das aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34). Consideramos interessante esse formato de antecipação, nas coordenações pedagógicas, que é o espaço propício para o levantamento de todos os problemas, pois, assim, se evita o acúmulo de obstáculos que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem, cria possibilidades dialógicas de intervenção e contribui com a formação dos estudantes.

Os relatos das docentes da Escola Ipê do Cerrado revelaram marcas prevaletentes de avaliação que sugeriram um acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. A respeito desse assunto, a P3EIC discorreu como ocorria essa organização na instituição, apontando algumas diferenças entre os anos de 2019 e 2020:

a gente não tem fixado provas, a gente não... a gente faz uma construção do processo. Então a gente vai fazendo atividades avaliativas e, ao longo do processo do bimestre, a gente sempre fez assim, antes? Antes no presencial. A gente fazia assim, pontos, fazia ali uma planilha do que a gente ia observar para aquele bimestre. Então na coordenação coletiva a gente planejava, o que a gente deveria alcançar naquele bimestre e a gente fazia aquele ponto, aí a gente ia marcando pro relatório. Então aquilo ali ficava como um ponto para o relatório, isso enquanto, em 2019. Em 2020, a gente começou a analisar pelos retornos que a gente recebia pelo WhatsApp e pela plataforma.

A professora demonstrou que se orientavam pelos diagnósticos realizados no decorrer dos bimestres, objetivando planejar as devidas mediações nos acompanhamentos da aprendizagem dos estudantes. O preenchimento da planilha indicou a sistematização que utilizavam para se guiarem, de forma mais precisa, na elaboração de estratégias que auxiliassem os processos de alfabetização e de letramento, pensando nas expectativas de aprendizagem que deveriam ser alcançadas no bimestre.

Na Escola Ipê do Cerrado, considerando essa pauta, ocorreu um entendimento aproximado do que foi esboçado pela Escola Caliandra. A P3EIC assinalou que

é, a avaliação... na verdade, na avaliação, eu preciso avaliar o tempo todinho, toda a avaliação vai me dá um pontapé pra, como é que eu vou agir ali, seja da dificuldade, sejam nos ganhos, nos acertos, erros, tanto do nosso trabalho como no, na apropriação que as crianças vão fazendo da aprendizagem. Então, a avaliação é essencial nesse processo. Eu tenho que avaliar constantemente se aquilo deu certo, se não deu certo, o que que eu preciso fazer? Qual a intervenção que tem que ser feita. Então a partir da avaliação é que vai me dá um norte... um ponto pra que eu possa desenvolver.

Conforme pontuamos, a respeito da aproximação entre as escolas pesquisadas, o trecho anterior sinaliza para uma concepção formativa de avaliação, que está na contramão de concebê-la como instrumento de medição e classificação, mas que se articula com práticas interventivas diante das singularidades de aprendizagem identificadas nos processos de alfabetização e letramento. Concatenamos esse relato como explicitado pela PIEIC que discorreu sobre o assunto trazendo, ainda, o elemento da progressão continuada:

então, avaliação escolar é um ponto de partida pra si... Aonde a gente tem que se galgar para que o aluno alcance habilidades, as competências, o letramento. Pra que, como é que vou dizer? Esse contínuo do, da progressão aconteça, verdadeiramente, eu acho. A avaliação é um mecanismo que a gente tem que firmar. Eu avalio se o aluno já sabe, para quê, para eu ensiná-lo, para que ele busque essa aprendizagem para que aconteça a progressão.

Considerar a avaliação escolar como ponto de partida, significa pautar as ações no acompanhamento do ciclo de aprendizagens, garantir que todo processo seja observado, avaliado e ressignificado à medida que for possível apreender os pontos que carecem de mediação no concernente à apropriação da leitura e da escrita. O relato da professora se alinha ao que vem preconizado nas Diretrizes Pedagógicas que discorrem sobre a execução das intervenções pertinentes na “etapa para a elaboração do planejamento, considerando o “para quê”, “o quê” e “como fazer”, por meio das sequências didáticas e/ou projetos de trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33). Avaliamos para acompanhar, orientar e apresentar outras possibilidades de aprendizado.

Nesse percurso, encontramos, em outra exposição da P3EIC, indícios dessa compreensão relacionada ao motivo pelo qual é necessário avaliar: “eu avalio se o aluno já sabe, para quê? Para eu ensiná-lo, para que ele busque essa aprendizagem para que aconteça a progressão”. A avaliação a serviço da reorientação da prática, eis o foco do relato da P3EIC. A P3EIC complementou, ainda, que o propósito desse diagnóstico, em sua percepção, é que “a avaliação é para nos orientar, como é que o trabalho vai andar, porque você avalia para saber quais são as dificuldades, os erros, acertos. Como é que o trabalho vai continuar a partir dali”, ou seja, cumpre o desígnio de suprir as necessidades levantadas e planejar intervenções didático-pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento dos estudantes. De acordo com as Diretrizes, é preciso

tornar visíveis, por meio de registros, os avanços e as necessidades de cada estudante, de cada turma e da unidade escolar como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados por meio do uso de procedimentos e instrumentos [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32).

Entre os instrumentos utilizados para diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes, as professoras e coordenadora da Escola Ipê do Cerrado afirmaram que o mais utilizado era o teste da psicogênese. Segundo a P1EIC: “um desses, dessas discussões é o próprio teste da psicogênese. É uma avaliação riquíssima, onde a gente embasa muito o nosso caminhar, é em relação à alfabetização [...]”. Diante do exposto, a professora esclareceu que, por meio desse instrumento, eram definidos os planejamentos, as intervenções e ajustes de que necessitavam. De acordo com a docente, “faz o teste da psicogênese e, dependendo do jeito que se faz o teste da psicogênese, ela pode, vai precisar ter um outro tipo de olhar, um outro tipo de avaliação”. Essa afirmação coaduna com o que Morais (2012, p. 76) expôs que os **sistemas notacionais**, quando analisados sob a ótica de **objetos de conhecimento**, apresentam complexidades inerentes ao tratamento das especificidades do processo de alfabetização que sinalizam, inevitavelmente, para a mudança de estratégias pautadas na “criação de metodologias que auxiliem o aprendiz a reconstruir aquelas propriedades do SEA, ao mesmo tempo em que vive práticas letradas”.

Ao lado das exposições apresentadas, destacamos que a P1EIC explicitou outro fator que nos interessou nesse estudo: “a coordenadora tem isso, de agregar ‘olha, esse aluno precisa disso, esse aluno precisa de aquilo. Nesse momento, vamos fazer dessa forma. Ah, não deu certo? Vamos fazer de outro jeito”. Tudo isso para assegurar e garantir meios para que os estudantes sejam focados. A C1EIC tem acionado mecanismos de acompanhamento, juntamente com as professoras do BIA, ao pensar nas singularidades da sala de aula, bem como nessa cadeia progressiva de ensino da leitura e da escrita.

No trecho que segue, temos um relato da coordenadora, cujo grupo focal foi realizado em momentos distintos. Nesse momento, se posicionou: “a gente discute, sim. Inclusive, a gente planejou até atividades avaliativas. Cada ano teve atividades para avaliar. Mas assim, no remoto foi complicado”. Confirmamos, com esse relato, que houve a aproximação das informações explanadas pelas participantes, visto que as professoras destacaram como aspecto positivo e favorecedor para um trabalho coletivo e colaborativo, a participação da coordenadora que gerava autoconfiança no grupo.

Com relação ao ano 2020, marcado pela pandemia da COVID 19, anteriormente a coordenadora já havia renunciado as complexidades advindas dessa situação que desvelou as

desigualdades sociais de modo explícito e inconfundível. Com relação ao processo de alfabetização, foi penoso e dispendioso para todos os envolvidos, em função das adversidades enfrentadas com a falta de equipamentos eletrônicos que possibilitassem a inserção de todos/as os/as estudantes nas aulas remotas. Em relação a esse cenário, a C1EIC explicitou

então, assim, a questão da avaliação nesse remoto foi bem complicada assim para o professor. Teve professores que tiveram que ligar para criança. Mas assim, a gente teve que planejar as formas de melhor avaliar cada criança, porque cada uma tinha uma situação. Tinha criança que estava só na atividade impressa, então assim, o professor mandou o material impresso, mas ficava aquela coisa... será que é a criança que vai responder? Então o professor tinha que ligar para verificar se aquela atividade que ele resolveu, a atividade impressa, se realmente foi ele quem fez. Então a gente ficava buscando estratégias, mas não foram muito efetivas.

O que se evidencia, nesse contexto, foi que os que tinham menos acesso foram prejudicados, sobremaneira, em comparação com aqueles que dispunham do aparato tecnológico. Diante dessa realidade, só tiveram acesso às atividades impressas, contribuindo, desse modo, para um abismo entre a escola, o elenco de professores/as e os/as estudantes.

Nesse contexto, a C1EIC explicitou que foram promovidos momentos na coordenação pedagógica, quando ainda estavam no modo remoto, em que compartilhavam os instrumentos que estavam utilizando para realizar os diagnósticos e analisavam, coletivamente, esse material aplicado nas turmas, de forma que todos/as pudessem contribuir com as reflexões nos diferentes anos do bloco inicial de alfabetização.

Os estudos de Bonafé, Almeida e Silva (2018) trouxeram alguns dados que se assemelharam com o que encontramos nessa pesquisa no que se refere à articulação constituída pela coordenadora pedagógica dessa instituição. Os dados se aproximaram quanto à conjectura da ação e tessitura profissional no quesito da motivação proporcionada ao grupo docente, no caso, em específico, da instituição Ipê do Cerrado que ocorreu num período de intensa conturbação como foi o ano de 2020, com a pandemia, momento em que constituíram um arcabouço de experiências e compartilhamento da prática em busca do melhor atendimento aos/às estudantes em processo de apropriação da alfabetização e do letramento, além do compromisso solidário que estabeleceram.

3.7 CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA ATRIBUIÇÃO FORMATIVA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O compromisso formativo permeia a constituição da profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a. Ao ocupar o cargo nas instituições educativas, esse sujeito/a assume o compromisso desafiador com a formação docente e o direcionamento do processo

de ensino-aprendizagem, do planejamento do trabalho pedagógico, da implementação e avaliação rotineira da Proposta Pedagógica da escola. Ratificamos que as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo trouxeram legitimidade, já que enfatizam que

a formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológica, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz de estudos e pesquisas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22)

Nesse movimento formativo, os sujeitos que assumem a coordenação pedagógica estão imbuídos dessa responsabilidade, contudo, o que observamos, na realidade institucional, é a ausência de propósitos formativos para esses sujeitos que se dispõem a se tornarem formadores. Quando nos reportamos à formação, estamos nos dirigindo àquelas específicas para os sujeitos se apropriarem das incumbências designadas para constituir o/a profissional atuante na coordenação pedagógica.

No decorrer da pesquisa, quando indagadas a respeito dos propósitos constitutivos da profissão, as coordenadoras nos informaram que quando assumiam o cargo, não conseguiam assimilar, concretamente, as atribuições que lhes competiam em virtude da demanda de trabalho. Apontaram, nos depoimentos, que, com relação à parte formativa, a EAPE fomentou cursos destinados aos/às coordenadores/as em 2019 que, inicialmente, seria presencial e, em seguida, por causa da pandemia da COVID-19, inseriram a modalidade *on-line*. Em 2020 também foram oferecidos no modo remoto. Com relação aos anos anteriores, foi colocada a questão do deslocamento que se constituía num obstáculo para a realização das formações, pois a Região Administrativa de Planaltina-DF se encontrava, geograficamente, distante do local que oferecia a formação presencial na EAPE, em Brasília-DF.

A respeito do processo formativo viabilizado na escola, encontramos relatos diversificados que nos levaram a refletir acerca do olhar abrangente que as coordenadoras tinham demonstrado e a integração articulada no decurso letivo. A C2EC realçou:

principalmente quando vem... o conselho de classe, dependendo da demanda. É de acordo com a demanda, com a dificuldade que os segmentos estão passando. A gente vai anotando e classificando quais são as dificuldades maiores e a gente vai preparando as formações para ajudar.

Observamos, a partir do relato da coordenadora, o caráter pedagógico formativo assumido no pós-conselho de classe, visto que a partir das demandas expedidas, eram providenciadas as formações com o intuito de auxiliar as docentes nesse percurso didático e

pedagógico, ou seja, havia uma ênfase nas necessidades reais, de demandas que emergiram de contextos dialógicos, ou seja, no coletivo. A C2EC ainda complementou: “A gente vai em cima da dificuldade que o grupo apresenta. Aí, a gente vai atrás e traz para a escola”. A identificação das dificuldades se tornou o fio condutor para fomentar as ações. Sobre esse assunto, Pessôa (2015, p. 108-109) enfatiza:

não basta, por exemplo, identificar que um determinado professor está com dificuldade para fazer que seus alunos aprendam. É preciso detectar qual é essa dificuldade, especificamente, e propor reflexões que apontem caminhos possíveis para o avanço dos alunos no processo de aprendizagem, ou seja, é necessário que saiba realizar intervenções pontuais junto aos professores.

À medida que coordenadoras e professoras promoviam o investimento em metas compartilhadas, nesse caso específico, na alfabetização e no letramento dos/as estudantes, por meio do olhar sensível às dificuldades observadas junto ao coletivo, foram empreendidos caminhos pelos quais puderam alcançar alternativas que contemplaram as disposições apresentadas no decorrer da coordenação pedagógica. Orsolon (2019, p. 42) endossa essa prerrogativa reiterando: “como um processo de aprendizagem coletiva”. Concordamos com a autora que explicitou que o espaço escolar é uma fonte interativa, onde a formação continuada aponta significantes caminhos para o desenvolvimento de aprendizagens para docentes e coordenadoras. Alinhado ao que foi exposto anteriormente, a C3EC declarou: “então a gente fica observando o que elas mais têm como dificuldades e em relação ao quê, e a gente vai preparando as formações”. Verificamos a coerência entre os discursos no que se referiu ao esforço da equipe de coordenadoras quanto ao tratamento das especificidades observadas no contexto do BIA.

No decurso dos relatos, quando solicitadas que narrassem sobre como as professoras acolhiam essa tarefa formadora, articuladora e transformadora que as coordenadoras estabeleciam no contexto escolar, encontramos várias nuances nesse trajeto. A C2EC revelou: “vou ser sincera, não é bem acolhida não. (risos) Ah, Deus a gente tem até medo e fica falando: “Vai você.” “Não, vai você”. (risos). A coordenadora expressou a desmotivação com o processo formativo desvelado por algumas professoras. Continuou enfatizando:

e tem coisas que a gente passa para a direção, porque tem pessoas que, assim, nem escutam, nem fazem a escuta primeiro e já criticam antes de escutarem a proposta. Isso acaba ofendendo a gente, porque a gente monta um trabalho com tanta pesquisa, com tanta dificuldade, se dedica, para chegar lá, apresentar e levar logo uma negativa de cara. Acontece muito assim de claro, a gente leva a primeira proposta, a pessoa ficar fazendo bico, mas depois até faz. Faz e gosta. E depois a gente fica olhando assim para cara: “Está vendo, para que ficar botando dificuldade ou criticando? Porque é tão ruim e desestimula a gente.

A C2EC realçou que algumas docentes ainda não tinham se dado conta desse papel formativo que lhes cumpria realizar. Em relação a esse tema, Domingues (2014, p. 120) salienta: “a formação na escola aproxima os professores das necessidades pedagógicas, o que torna a prática elemento de análise e reflexão”. Nesse contexto, destacamos a importância do diálogo no cotidiano, para que haja o entendimento dessa ação que é imprescindível na escola, a fim de que os equívocos que permeiam as relações possam ser esclarecidos de forma que estas sejam garantidas e fortalecidas.

Destacamos, ainda, que o apoio da equipe gestora é fundamental para que as práticas formativas sejam implantadas e se sustentem nessa ação colaborativa, potencializando estratégias e proposições que almejam o desenvolvimento profissional. Outro ponto que enfocamos foi a ausência de motivação nas formações, já que, como já assinalado, essas profissionais não tinham a adesão majoritária. Sobre esse tema, Domingues (2014, p. 137) encontrou, em sua pesquisa, traços semelhantes e encaminhou o seguinte comentário: “o desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante de tal situação”. Nessa perspectiva, é preciso criar um ambiente colaborativo e dialógico, capaz de promover a superação do isolamento pedagógico e o individualismo.

Capturamos, nos relatos das coordenadoras, expressões que manifestaram percepções variadas. Conforme assinalou C3EC: “sim, não são todos [...] muitos na verdade, entram no clima e seguem junto com a gente. Pega na mão e vai, mas tem muitos que a gente precisa ir pisando em ovos para poder falar, para poder dar alguma ideia, para dar alguma sugestão”. Desse modo, foi observado que, apesar de enfrentar resistência de uma parte do grupo, a coordenadora encontrou, em outra parcela, a disposição para considerar o espaço e tempo formativo da coordenação pedagógica como oportunidade de crescimento e amadurecimento profissional.

Orsolon (2019, p. 41) assinalou, a respeito do processo formativo, que as coordenadoras pedagógicas também experimentam momentos apreensivos, aflições inerentes de sentimentos balizados na desilusão/cansaço quando “[...] o professor idealizado, presentes no imaginário, se distanciam dos sujeitos reais a serem trabalhados”. No entanto, essa coordenadora explicitou que, durante o ensino remoto, no ano de 2020, foram persistentes nas observações com o intuito de auxiliar as docentes alfabetizadoras, embora “algumas não aceitaram que eu desse sugestões, mas outras não, outras entraram no clima e me ligavam, mandavam mensagens, faziam vídeo chamadas para falar como tinha sido, como tinha acontecido da sugestão” (C3EC). De fato, a persistência das coordenadoras no acompanhamento e no enfrentamento das situações de resistência, incidiu, positivamente, na

prática de outras docentes que decidiram participar da construção coletiva do trabalho pedagógico na escola. Domingues (2014, p. 154) expôs que “é preciso enfrentar a situação problematizando as concepções de trabalho e os discursos docentes. [...] muitas vezes está pautado numa compreensão equivocada de educação e conhecimento”.

No caso das professoras inseridas no BIA, esse espaço/tempo possibilitou a tessitura de reflexões pertinentes à apropriação do SEA na perspectiva do letramento, discutindo os meios pertinentes para promover auxílios aos/às estudantes que precisavam de maior mediação. Apesar das críticas que receberam diante das iniciativas depreendidas, demonstraram ousadia no cumprimento de suas atribuições de formadoras e não meras reprodutoras de determinações impostas pelo sistema.

A CIEIC discorreu sobre os propósitos formativos na unidade de ensino que atuava e, ao tratar sobre esse assunto, demonstrou que as docentes dessa escola eram mais receptivas com os processos formativos direcionados a esse público. Sobre o assunto, relatou: “sim, e a gente sabe que a gente tem muito que aprender um com o outro. Então a gente tem muito essa troca de experiências”. Nessa instituição, observamos que havia maior coesão entre o grupo. Não localizamos, no relato da coordenadora, indícios desfavoráveis de dificuldades que pudessem comprometer a concretização da formação continuada na instituição. Nos depoimentos da coordenadora, encontramos um grupo disponível para o trabalho no interior da escola. Reiterou o seguinte: “procuro mostrar para eles que esse projeto pode contribuir para o trabalho pedagógico deles. Então, para isso, eu tenho que saber o que eles estão trabalhando”.

Ao buscar repensar os saberes compartilhados, coletivamente, associados aos fazeres construídos pelas docentes, demonstrou o caráter reflexivo desempenhado pelas profissionais de modo conjunto. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 62) assinala que, assim, podemos “aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação”. No ano de 2019, foi possível desenvolver vários projetos relacionados à alfabetização e letramento, assim como em outras áreas. No ano de 2020, apesar das complexidades promovidas pela pandemia, ainda assim, a coordenadora reiterou que, por meio dos recursos tecnológicos, reuniões pelo Google Meet e WhatsApp, permaneceram interligadas, nos momentos de coordenação pedagógica, para discutir os meios de aprimoramento das práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos/as estudantes. Desse modo, promoviam formações *on-line* e participaram de várias formações fomentadas pela SEEDF, entre outras possibilidades que surgiam.

Outro aspecto referenciado pelas coordenadoras das duas instituições foi o alargamento das possibilidades formativas no período das aulas remotas, durante o ano de 2021. Foi considerado que houve um avanço em relação ao processo formativo, do ponto de vista das coordenadoras, em função dos acessos proporcionados, contudo, pensamos ser pertinente atentar ao fato de não ser interessante nos conformarmos e nos submetermos a políticas de formação que nos restringe de um debate mais condescendente e de possibilidades de nos posicionarmos frente aos truculentos ataques aos quais temos vivenciado, principalmente, no que tange à alfabetização e letramento.

Sabemos que temos que buscar novos saberes e conhecimentos que possam nos auxiliar a reinventar as práticas diante desse novo cenário que se descortina à nossa frente, as mudanças estavam ocorrendo numa velocidade vertiginosa, no entanto, não podemos nos desvencilhar de posturas críticas e reflexivas na formação continuada nas escolas. Estamos vivendo num mundo que transcorre em constante transformação, entretanto, privilegiar os espaços de debates de forma significativa, é imprescindível para fomentar a valorização de todos os sujeitos que se desdobram para fazer com que a educação aconteça.

Os dados aqui discutidos indicaram um caleidoscópio de perspectivas. Em alguns momentos, houve pontos de aproximação, em outros, de distanciamento, o que revela as singularidades de cada escola, de cada profissional que, embora estejam inseridos/as numa mesma Secretaria de Educação, possuem singularidades formativas, de atuação, de contexto profissional. Essa realidade, portanto, contribui para a elaboração de táticas que atendam às especificidades do cotidiano. Seguimos apontando algumas considerações finais e corroborando com a premissa de que é possível alcançar um trabalho articulado entre professoras alfabetizadoras e coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de algumas conclusões, reiteramos que o objetivo desse estudo foi analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professoras alfabetizadoras no concernente aos processos de alfabetização, no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020. Sublinhamos que, para a realização da pesquisa, buscamos interagir com quatro professoras da Escola Caliandra (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) e três coordenadoras; já na Escola Ipê do Cerrado, contribuíram três docentes atuantes naquela etapa da escolarização, bem como uma coordenadora. Foram três grupos focais realizados no segundo semestre ano de 2021. Ambas as instituições, conforme já sinalizado, pertenciam à Coordenação Regional de Planaltina, no Distrito Federal.

Inicialmente, no cronograma preparado, havia a previsão da realização de observações no espaço/tempo da coordenação pedagógica das duas unidades de ensino, contudo, a pandemia da COVID-19 trouxe, consigo, complexidades que dificultaram a efetivação dessa perspectiva que havíamos delineado.

Nosso primeiro objetivo específico foi conhecer as percepções das profissionais (coordenadoras e professoras) acerca do trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização. Sobre esse tema, entre os dados analisados, prevaleceu, na ótica das docentes, a disponibilidade que a coordenação pedagógica precisa ter para o atendimento das demandas. Assinalaram que, no cotidiano escolar, o envolvimento e participação das coordenadoras pedagógicas era imprescindível, tanto no contexto presencial, quanto remoto. Ao detalharem mais esse trabalho conjunto, as docentes enfatizaram que essa inserção poderia ocorrer desde o planejamento, perpassando a prática didático-pedagógica, a dimensão avaliativa e a ressignificação dos encaminhamentos após análise conjunta dos resultados obtidos.

Desse modo, as coordenadoras pedagógicas assumiriam, cotidianamente, um papel relevante no desenvolvimento de um conjunto de saberes didático-pedagógicos, objetivando assegurar as aprendizagens dos/as estudantes no contexto educativo.

Compreendemos, nessa conjuntura evidenciada nos relatos docentes, que o trabalho exercido pelas coordenadoras, nas duas instituições, estava estreitamente relacionado ao que é preconizado nas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014), visto que há a defesa dos processos colaborativos e dialógicos, objetivando promover um trabalho cooperativo, capaz de estimular o desenvolvimento interpessoal que percorre as esferas institucional, estudantil, familiar e interacional com todos os segmentos.

Ainda sobre o primeiro objetivo específico, apreendemos, no estudo, que as docentes sinalizaram para a imparcialidade como um quesito indispensável no atendimento equitativo do grupo. O respeito às singularidades evidenciadas, gerou possibilidades de resoluções dos problemas insurgentes numa perspectiva dialógica. Nesse caso, a coordenação pedagógica exerce uma influência decisiva na mediação com o elenco de professores/as.

Sobre esse assunto, as coordenadoras exprimiram que enfrentavam vários desafios no exercício da função e que, com a pandemia da COVID-19, os mesmos se avolumaram, demandando um contínuo debate, avaliação das alternativas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), incluindo os recursos tecnológicos.

Já adentrando no segundo objetivo específico: verificar se havia iniciativas de formação, nas escolas pesquisadas, na perspectiva de alfabetizar letrando, por meio de uma prática articulada entre coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras, já assinalamos que houve, no contexto pesquisado, resistência à implementação de novas metodologias de ensino para a alfabetização e letramento, conforme algumas narrativas.

Mais especificamente na Escola Caliandra, notamos a existência de grupos heterogêneos: professoras mais experientes, com maior tempo de trabalho na SEEDF e com menor grau de aceitabilidade de outras perspectivas didáticas que não aquelas já implementadas em suas práticas. Ao longo do percurso, uma das coordenadoras apontou que, além desse, encontrava aquele grupo de docentes intermediários, ou seja, os que já percebiam algumas mudanças na área de alfabetização e letramento, no entanto, apesar de caminharem rumo a modificações em suas práticas, ainda hesitavam e recorriam às ferramentas utilizadas pelos/as professores/as mais antigos de Secretaria de Educação. Essa opção nos faz lembrar de Chartier (2007) ao enfatizar que esses profissionais se valem mais da troca de experiências entre os pares do que em relação às contribuições teóricas.

Por fim, as coordenadoras apontaram que existia um terceiro grupo: as docentes recém-contratadas pela SEEDF, tanto no regime de contrato temporário ou nomeados em concurso público. Como adentravam no campo empírico com uma gama de conhecimentos teóricos, apresentavam um desconhecimento frente às opções/alternativas impostas à prática docente. Segundo as coordenadoras, esses/as docentes costumavam interagir mais com essas profissionais, a fim de obterem alternativas para a gestão da sala de aula. É importante sublinhar, ainda, recuperando esse dado de nossas análises, que esse grupo de professores/as defendiam a perspectiva de alfabetizar letrando, portanto, se distanciavam (e muito) dos antigos métodos de alfabetização.

Enquanto na Escola Caliantra, as alternativas de formação eram mais prejudicadas, considerando que, independentemente da pandemia, não havia um trabalho suficientemente integrado; na instituição Ipê do Cerrado, os desafios foram sendo enfrentados, coletivamente, incluindo os momentos de formação que eram realizados nas coordenações pedagógicas. Nesse último caso, de forma notória, houve maior articulação entre as profissionais que contribuíram com esse estudo.

Um fato relevante, nas narrações da Escola Ipê do Cerrado, foi apontarem os desafios enfrentados com as substituições que, tanto no período presencial (2019), quanto no ensino remoto (2020), prejudicou, sobremaneira, o desenvolvimento da coordenação pedagógica, visto que inviabilizou o planejamento, as formações que deveriam ser realizadas, o acompanhamento, a orientação e suporte que poderiam ser prestados às docentes no BIA e demais segmentos. As substituições corroboraram com o esfacelamento das normativas constituídas nos próprios documentos da SEEDF: as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) que abordam, como atribuição primordial ao coordenador/a pedagógico/a, que implemente os ciclos para as aprendizagens balizados no acompanhamento, orientação, possibilitando a convivência entre os/as estudantes e a atuação no planejamento e nas avaliações formativas e, de modo muito especial, na formação docente.

A Escola Caliantra criou mecanismos internos para minimizar os impactos gerados pelas ausências docentes, utilizaram as táticas de sobrevivência (CERTEAU, 1998) com a finalidade de oferecer, às coordenadoras, a oportunidade de estabelecer esse contato comunicativo, se articularem e promoverem as ações pertinentes à sua função, inclusive, ao auxiliar as professoras do BIA por meio, também, de um processo formativo. É curioso que, nessa mesma escola, a elaboração dessa tática não foi fator suficiente para assegurar uma articulação entre as profissionais considerando, inclusive, a formação continuada.

As docentes participantes do estudo em questão, das duas instituições, seguiram a mesma linha de raciocínio a respeito da escassez de profissionais para atuar na coordenação pedagógica, com relação ao quantitativo de turmas atendidas, fato que prejudicou o bom andamento do trabalho. Com a pandemia, no ano de 2020, o problema se agravou, pois, as demandas foram ainda mais expressivas, desfocando as atribuições da coordenação pedagógica.

Ainda que a formação continuada não tenha assumido sistematicidade, lugar, corpus, é importante sublinhar, com base nos relatos docentes, que houve ênfase à articulação tecida entre professoras e coordenadoras quanto às ações didáticas tanto no modelo presencial,

quanto no remoto. Essas profissionais supriram, de modo imprescindível, as urgências pedagógicas que emergiram de um contexto permeado pela novidade e inserção de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita na nova conjuntura despontada. Buscaram, inclusive, se anteciparem, em vários momentos, aos imprevistos e levarem propostas exequíveis.

Do mesmo modo, ainda nos reportando a esse componente formativo, na escola Ipê do Cerrado, apesar do contexto de crise ocasionado pela COVID-19, a coordenadora deu continuidade ao trabalho, auxiliou as docentes alfabetizadoras, articulou os planejamentos de projetos para que os/as estudantes pudessem alcançar a aprendizagem, deu o suporte necessário nas mediações realizadas e participou dos momentos avaliativos que foram compartilhados com toda a equipe.

É oportuno destacar que, na escola Caliandra, identificamos um contexto diferenciado da outra instituição. As docentes revelaram que, no ano de 2019, a coordenação pedagógica ocorria com os grupos separados por ano-ciclo. O acompanhamento e orientações foram realizadas em pequenos grupos. Esse foi um aspecto distintivo da Escola Ipê do Cerrado, espaço em que as professoras e coordenadora compartilhavam seus interesses pedagógicos em comum acordo. No ano de 2020 ocorreram mudanças significativas, em ambas as instituições, contudo, depreendemos que nos dois casos, as coordenadoras estiveram alertas para prestar uma mediação necessária às docentes alfabetizadoras. Buscaram se apropriar de conhecimentos na área de tecnologia para se inserirem nos ambientes virtuais e, assim, assegurarem os processos de ensino e de aprendizagem nesse formato.

Reportando-nos às áreas de alfabetização e letramento, apreendemos que, num primeiro plano, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC continuava inspirando as práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas. Como a C1EC havia trabalhado como orientadora desse programa, essa experiência contribuiu para a construção de um vasto conhecimento em que se ancorava para desenvolver seu trabalho junto às professoras do BIA. As coordenadoras chegaram a declarar que, de fato, a saída do PNAIC vinha trazendo prejuízos formativos e de atuação nos campos da alfabetização e do letramento.

As coordenadoras, desse modo, assumiram um complexo desafio quanto a propor alternativas ancoradas na perspectiva de alfabetizar letrando, num contexto em que havia docentes defensoras de outras concepções teórico-metodológicas. No contexto dessa escola, por exemplo, houve quem descrevesse o letramento como codificação/decodificação e o uso social como sendo alfabetização. Diante desse cenário, as coordenadoras expressaram preocupação com o processo formativo e o emprego de metodologias em sala de aula.

Acentuamos que a Escola Ipê do Cerrado demonstrou o envolvimento conjunto nas práticas de letramento. A propósito, esse campo foi, notoriamente, destacado em detrimento da alfabetização. Conforme sublinhamos, essa última área aparecia, quase sempre, na sombra do letramento, conferindo uma perspectiva mais conteudista, pouco significativa. Em nosso entendimento, é preciso recuperar o lugar da alfabetização e de seu valor na apropriação da leitura e da escrita, daí nossa defesa pela perspectiva de alfabetizar letrando (MORAIS, 2012).

Reportando-nos, ainda, ao nosso segundo objetivo específico, perspectiva formativa nas escolas pesquisadas, sublinhamos que, em decorrência da pandemia, em 2020, a Escola Ipê do Cerrado, por meio das narrativas das profissionais que contribuíram com nossa pesquisa, acionou a efetivação de outras ferramentas tecnológicas, momento em que o grupo se adaptou na utilização desses recursos para imprimirem qualidade e criatividade (CHERVEL, 1990).

Com relação aos aspectos relacionados à ludicidade, o nosso estudo constatou que havia a propensão mais visível, no caso da Escola Caliandra, ao uso de materiais xerocados em detrimento da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, recursos didático-pedagógicos que, se bem utilizados, podem estimular a interação dos/as estudantes com seus pares, promover o desenvolvimento da criatividade e do campo cognitivo. As coordenadoras foram enfáticas nos relatos, ao destacarem que enfrentavam resistências por parte de algumas docentes quanto à implementação de estratégias lúdicas para a apropriação da alfabetização e do letramento.

Quando entrecruzamos os dados obtidos nas narrativas, inferimos que as docentes estavam habituadas com práticas mais tradicionais e individualizadas, com as quais se sentiam mais seguras. Apesar de acenarem, positivamente, para a dimensão lúdica, algumas chegaram a reconhecer que no 2º e 3º anos a abordagem era diferenciada, ou seja, com menos espaço para a ludicidade. Segundo Moraes (2012, 2019), os jogos didáticos são eficazes quando utilizados com intencionalidades pedagógicas.

Sobre esse aspecto da ludicidade, ao nos reportarmos à Escola Ipê do Cerrado, no ano de 2019, consideramos que a coordenadora conseguiu impulsionar o trabalho didático-pedagógico numa perspectiva lúdica e intencional. A instituição utilizou os projetos como estratégia didática, trabalhada, pormenorizadamente, nas sequências didáticas, onde exploravam os eixos da língua portuguesa, com o auxílio dos jogos pedagógicos. Nas narrativas das professoras, foi possível apreender o árduo esforço empreendido no período marcado pelo início das medidas obrigatórias do distanciamento social, no ano de 2020, mas sinalizaram que, além da prática pautada no que ocorria no ensino presencial, com a

transmissão do conteúdo, foram inseridas concepções diferenciadas para realizar o trabalho docente na alfabetização. Os jogos foram confeccionados com a família, acompanhados de vídeos demonstrativos dos/as estudantes brincando com os responsáveis ou irmãos, foram alguns exemplos citados. Foi proposto, também, jogos nas plataformas digitais que trabalhavam o sistema de escrita alfabética.

Em se tratando das atividades lúdicas inseridas no contexto da escolarização dos estudantes, entendemos que a Escola Ipê do Cerrado realizou um trabalho pedagógico relacionado à consciência fonológica mais aproximado do que Morais (2012, 2019) enfatiza para as classes de alfabetização, ao agregar um trabalho pedagógico com textos poéticos e de tradição oral, com a reflexão sobre as partes sonoras, explorando as rimas, aliterações. No ano de 2019, notamos que já havia incorporado, nas proposições didáticas, esse trabalho previsto nos planejamentos das sequências didáticas e, no ano de 2020, se adaptaram e inseriram outras ferramentas digitais com essa finalidade. Todo trabalho foi articulado com a mediação da coordenadora pedagógica.

No caso da Escola Caliandra, as coordenadoras demonstraram consciência da importância do trabalho com a consciência fonológica, objetivando a apropriação do sistema de escrita alfabética. No ano de 2019 as coordenadoras e professoras atestaram que realizaram atividades explorando esse componente nas classes do 1º e 2º anos. No 3º, porém, foi bem menos intenso esse enfoque. Depreendemos que, no decorrer do grupo focal, foi possível observar que, no ano de 2020, esse trabalho ficou reduzido devido às circunstâncias e desdobramentos da pandemia. Muitos estudantes não tiveram acesso às plataformas e, aos que dispuseram dessa ferramenta, notamos que o trabalho pedagógico se concentrava na tentativa de inserir as crianças na manipulação de sons isolados. Repetiam as letras, amiúde. Utilizaram a plataforma Google Sala de Aula e deixavam vídeos explicativos para explorar a consciência fonêmica por meio do método fonovisuoarticulatório e utilizaram vídeos do YouTube nessa mesma abordagem.

Com relação à concepção acerca dos ciclos para as aprendizagens, coordenadoras e professoras da Escola Caliandra demonstraram adesão favorável, entretanto, foram apontadas ressalvas que consideramos pertinentes. No primeiro tópico, nos debruçamos nas questões formativas, pois, conforme relato daquelas profissionais, a política dos ciclos precisa ser esclarecida, constantemente, junto às docentes, para que possam se apropriar de suas premissas organizacionais. No segundo ponto, nos atentamos ao fato de as docentes declararem um silenciamento relacionado aos ciclos que foram tão debatidos no início, mas uma discussão esquecida, segundo as profissionais.

Na escola Ipê do Cerrado, também houve concordância com a política dos ciclos, assim como na outra instituição, foram indicadas ressalvas factuais sobre esse assunto. De acordo com as docentes, ocorria um distanciamento do que era prescrito e vivido. Nesse sentido, nos ancoramos em Chartier (2007) que nos trouxe a perspectiva de que o saber-fazer profissional mobiliza a ação e se adéqua às condições que encontra, sendo incorporado ao cotidiano. Outra perspectiva apontada foi a insuficiência de recursos financeiros investidos na formação. As professoras sinalizaram, assim como na Escola Caliandra, que políticas formativas eram necessárias para resguardar a compreensão dos ciclos na escola, onde docentes ainda demonstravam um entendimento incipiente.

Esse cenário foi ainda mais comprometido com a pandemia no ano de 2020, onde os desafios despontaram e foi preciso reavaliar as práticas e inserir mudanças para que pudessem desenvolver a organização do trabalho pedagógico na perspectiva dos ciclos, usando a progressão continuada das aprendizagens. Docentes e coordenadoras frisaram, em vários momentos, que o PNAIC auxiliou, eminentemente, nas suas compreensões a respeito do assunto, contribuiu com o trabalho pedagógico no campo da alfabetização/letramento e colaborou com o entendimento da política dos ciclos.

Remetendo-nos ao nosso terceiro objetivo específico: analisar a presença (ou não) de alternativas articuladas entre coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, observamos, nos relatos das duas instituições, que as coordenadoras realizaram o acompanhamento e articularam, juntamente com as professoras alfabetizadoras, a organização didática relacionada aos eixos do campo da língua portuguesa. No contexto do ano de 2019 foi possível uma incursão mais favorável em função da proximidade e do contato entre os pares. Em 2020, percebemos que houve maiores dificuldades, no sentido desses encaminhamentos. As docentes da Escola Caliandra revelaram a prevalência do direcionamento das práticas didático-pedagógicas aos eixos da oralidade, leitura, compreensão textuais, exploração da consciência fonêmica e escrita de palavras.

Na escola Ipê do Cerrado foi sinalizado um trabalho mais coletivo e colaborativo entre docentes e coordenadora. Assim como na Escola Caliandra, apontaram para um trabalho pedagógico mais tendente aos campos da oralidade, leitura, interpretação e escrita de palavras. Diferiu-se quanto à questão de empreender mais esforços no âmbito da consciência fonológica por meio da ludicidade, utilizaram músicas, poemas da tradição oral, quadrinhas, trava-língua e parlendas.

Durante o ano de 2020, as profissionais buscaram adequar situações provenientes do distanciamento social com as aulas on-line, momento conturbado para a escola, mas que, segundo as docentes, foi um período que estreitaram laços profissionais e utilizaram as plataformas de videoconferência e WhatsApp para, juntamente com a coordenadora, trocarem experiências, conforme atesta Chartier (2007) Nas duas instituições percebemos uma baixa expectativa relacionada às produções textual. Ficou pouco clara a progressão das atividades de língua portuguesa pensando nas especificidades de cada ano-ciclo. Constatamos, com base nas narrativas, uma não clareza do que seria pertinente nos três anos. Foi possível averiguar, por exemplo, propriedades do sistema de escrita alfabética sendo enfocadas no 3º ano, quando o esperado seria para os anos precedentes do bloco inicial de alfabetização.

O estudo revelou que, no contexto da Escola Caliandra, as coordenadoras conseguiram dialogar melhor com o elenco de professores/as em 2019. Já em 2021, quando migraram para o ensino remoto, o processo foi dificultado, fragmentado e individualizado, o que resultou na fragilização da articulação das coordenadoras com as docentes. Houve prejuízos no tocante aos estudantes que não tinham acesso às plataformas digitais e WhatsApp, pois o único instrumento que estava à disposição foram as atividades impressas e muitos não tinham o acompanhamento familiar para auxiliá-los. Entre os espaços utilizados para discutirem o desenvolvimento dos estudantes, o conselho de classe, este foi considerado um momento privilegiado para tomarem as decisões cabíveis quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. O que antecedia, o pré-conselho no BIA, favoreceu uma melhor discussão a respeito das singularidades de aprendizagem de cada estudante.

Na escola Ipê Cerrado, durante o ano de 2019, o acompanhamento do ensino/aprendizagem ocorreu de modo gradual, progressivo e coletivo, não se fixavam em provas, realizavam o teste da psicogênese e nas observações diárias. Como estratégia de registro, utilizaram planilhas construídas com as expectativas de aprendizagem para auxiliar no direcionamento do trabalho pedagógico. O conhecimento da hipótese de escrita também favorecia o registro. As docentes consideraram as práticas avaliativas importantes para redimensionar o trabalho pedagógico. Em 2020, ficou mais complexo pelo fato da dificuldade de acesso de muitos estudantes, onde o processo avaliativo ficou seriamente comprometido. Desse modo, foi preciso adaptar o cotidiano e criar mecanismos que auxiliassem nos diagnósticos, porque foram variadas as realidades detectadas.

Acerca do assunto das concepções das coordenadoras pedagógicas acerca da atribuição formativa nas instituições escolares (segundo objetivo específico desse estudo), inferimos que as coordenadoras pedagógicas, das instituições públicas pesquisadas,

demonstraram articular os saberes da ação (CHARTIER, 2007), a fim enfocarem os campos da alfabetização e do letramento no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Buscaram promover formações designadas para esse propósito, contudo, demonstraram uma sobrecarga no exercício da função. Observamos que a dinâmica da ação formativa ocorreu de forma diferenciada nas duas instituições. Na Escola Caliandra, percebemos dificuldades relacionadas à aceitação de uma cultura formativa, mas as coordenadoras persistiram, com ousadia, no cumprimento dessa disposição, auxiliando as professoras e estudantes.

Na escola Ipê do Cerrado, concluímos que a formação continuada já fazia parte do cotidiano da instituição e existia maior cumplicidade nesse propósito. O processo formativo perpassava o 1º e 2º blocos do 2º ciclo (1º ao 5º anos do ensino fundamental). As professoras alfabetizadoras contavam, indubitavelmente, com essa mediação formativa prestada pelas coordenadoras e conheciam o aprendizado proporcionado por essa ação coletiva e colaborativa, em conformidade com o que assinala Imbernón (2009). No ano de 2020, apesar dos percalços ocorridos em função da pandemia, docentes e coordenadora continuaram o percurso formativo por meio do Google Meet e WhatsApp, incorporando ferramentas tecnológicas para a realização desses procedimentos de formação e aprimoramento da prática.

Entendemos, com a realização desse estudo, ser urgente o compromisso formativo designado aos/às coordenadores/as pedagógicos/as que, em geral, permanece problemático, pois, assim, teriam subsídios para fortalecer o trabalho coletivo. O fato de os/as coordenadores/as se submeterem, anualmente, ao processo eletivo para o cargo, já deixa, claramente, circunscrito, a importância de prepará-los/as para assumirem compromissos pedagógicos que viabilizariam a mediação e articulação que, conseqüentemente, reverberariam em benefícios para auxiliar também, nos processos de alfabetização e letramento. No decorrer do ano de 2020, foram desenvolvidas várias formações *on-line* que contribuíram, contudo, é preciso que haja investimentos no processo formativo dos/as coordenadores/as.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Sidiane Barbosa. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no município de Rio Grande/RS**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

ACOSTA, Sidiane Barbosa; NÓBREGA, Thaís Fernandes Ribeiro. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formação continuada para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis/SC, 2015. Tema: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.

ALMEIDA, Camila dos Santos. **O processo formativo do programa ler e escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500 – 1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, Michelle Rodrigues. **O coordenador pedagógico como facilitador do processo de alfabetização: perspectiva do letramento do BIA**. 2015. 43 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011. **Anais[...]**. Natal – RN, outubro, 2011. Tema: Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a lãs técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995. (Série e Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANTUNES, Luciana Estessi Bento. **Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira**. 2014. 158 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014.

ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. **Acoordenação Pedagógica e as contribuições para formação de professores alfabetizadores**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A função da coordenação pedagógica da escola no Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC. *In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 8.; ENEP/UFGD, 5., 2014. **Anais [...]**.Dourados: UFGD, UEMS, 2014.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa ação no município de Fortaleza. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis/SC: Anped, 2015. Tema: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-coordenador-pedagogico-e-formacao-continuada-de-professores-uma-pesquisa-acao-no>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Maria Paulina Arantes. **A supervisão escolar em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1983.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BEZERRA, Edneide da Conceição. A coordenação pedagógica mediando a formação de professores alfabetizadores da EJA na escola: a psicogênese da língua escrita como direito de aprendizagem docente. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 1., 2013. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. p.1253-1265. Tema: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. caps. 1 e 2.

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, JeannyMeiry Sombra. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos Pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, ed. extra, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 5.440, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Lei do PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 maio 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 11 maio 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação. Brasília: CD/FNDE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Mobral**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 2. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020**: Metas e Estratégias. 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRAUNER, Clarisse Francisco. **Supervisão pedagógica**: prática e formação continuada. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNO, Eliane BambiniGorgueira. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 81-86.

BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Institucional de Psicologia**, Uberlândia-MG, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger, ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n. 2, p. 179-191, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2968/2298>. Acesso em: 13 maio 2021.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.

CARMO, Leonardo Bezerra do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31521> Acesso em: 13 maio 2021.

CARVALHO, Lusinete Franca de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/DissertacaodeLusineteCarvalho.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazer e ordenar a classe: uma aposta para a pesquisa e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zLZZZYgf6hMkpQzxwjFpmNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemáticas**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>. Acesso em: 13 maio 2021.

COELHO, Giuliana Sampaio de Vasconcelos. **A coordenação pedagógica e à docência na escola de ensino fundamental: entre lugares da atuação e da formação profissional**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/140.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos, qualitativos e mistos**. SP: Artmed editora, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. SEEDF, Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização**: Versão Experimental. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. Coordenação Pedagógica. **Cadernos da Escola Candanga**: Diretrizes operacionais n. 1. Brasília: FEDF, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. **Escola Candanga**: Uma Lição de Cidadania. Brasília: FEDF, 1997.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 62/99 – CEDF**. Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 8 de 06 de janeiro de 2021. Dispõe sobre procedimento de Distribuição de turmas/carga horária e atribuição de atendimento/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal... **Diário Oficial do Distrito Federal, nº 4**, Brasília, DF, 7 jan. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Primária. **Ensino Primário no Distrito Federal**. Brasília: SEC, 1969.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: SEEDF, 2006.

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

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em educação. **Pesquiseduca**, Santos, v.1, n. 1, p. 31-44, jan./jun.2009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERNANDES, Maria José da Silva. A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado. Trabalho apresentado no GT 05. Estado e Política Educacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais**[...]. Caxambu-MG: Anped, 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. A fragilidade da profissionalidade docente: o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas. 2005. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Anped, 2005.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004. 113 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99267>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. A coordenação pedagógica de curso de graduação de direito. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais**[...].

Florianópolis, SC: Anped, 2015. Tema: Política de Educação Superior. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4178.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professores e coordenadores. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3466>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-78. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRO, Emília; PALLACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRI, Thaís Helena Jordão Bartimoro. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121948>. Acesso em: 18 maio 2021.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6108>. Acesso em: 18 maio 2021.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANÇA, Lucineide Pires da Silva; SILVA, Maria Bizerra da; SILVA, Manoel da; FARIAS, Elias França; GOMES, Aparecida Dantas Bezerra. O papel do coordenador pedagógico no processo de viabilização das práticas de leitura. **BrasilianJournalofDevelopment**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 28.997-29.014, dez. 2019. Disponível em:

<https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5189/4741>. Acesso em: 18 maio 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUND, Cristina Spolidoro; SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e; MARCONDES, Maria Inês. O coordenador pedagógico do Ensino Fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. **Anais** [...]. São Luiz, MA: Anped, 2017. Tema: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 10 out. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. Escolarização e cultura: a dupla determinação. *In*: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson de (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GOMES, Maria Elásir S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativo**. São Paulo: Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

GUILHERME, Luzia Dorado. **A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação dos supervisores nos anos**

iniciais do ensino fundamental em Colorado do Oeste – RO. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso: 21 maio 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LANDIM, Vanessa. **O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escla**: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio clarense de educação. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191393>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola**: argumentação em textos escritos por crianças. 2004. 425 f. Tese (Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf> Acesso em: 23 jun. 2021.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Brasil Berstain e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_pretextual.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2020.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Mônica Martins de Almeida. **Práticas avaliativas no Bloco Inicial de Alfabetização**: percepções da coordenadora pedagógica. 2015. 50 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LINS, Cristina Pires Dias. **A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1114>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LOPES, A. A. Organização do conhecimento escolar: Analisando a disciplinaridade e a integração. *In*: CANDAU, Vera Lúcia. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 147-162.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagens**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Adriana Mota Ivo. Narrativas de si: trajetórias e desafios de coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis/SC, 2019. Tema: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_36. Acesso em: 23 out. 2020.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31680>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato Didático e transposição didática: interrelações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3811>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MENEZES, Bruna Pires dos Santos de. **Percepções sobre o processo de formação continuada no ciclo de alfabetização do CAIC/FURG**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8362>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MÍGLIO, Marnice Araújo; TÉRAN, Augusto Fachin. Concepções de professores sobre transposição didática em escolas da rede pública de ensino da cidade de Manaus. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 5, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3245>. Acesso: 21 abr.2020.

MIGUEL, Yara Maria. Estratégias metodológicas de formação e práticas de leitura e escrita – interfaces no contexto de formação profissional. *In: CONBAIf – CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. p. 2077-2090. Tema: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis/SC, 2015. Tema: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dfernandaizidro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações tem isso para a alfabetização? *In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryela Silva. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.

25, p. e250018, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250018>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100219&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr.2015. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 16 set. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8857>. Acesso em: 23 jun. 2021.

NASCIMENTO, Damásia Sulina do. **Formação cultural de professores da educação básica**: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://ppged.prosp.ufpa.br/arquivos2/File/damasia.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, MA: Anped, out. 2017. Tema: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_243.pdf Acesso em: 23 jun. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e seus métodos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313707002.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e a sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38406>.

OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.** 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144216>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Eduarda Peres de. **A coordenação pedagógica como espaço e tempo de formação continuada pelo Bloco Inicial de Alfabetização.** 2015. 61 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos.** 2010. 446 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3686/1/arquivo133_1.pdf.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Questões emergentes da escola e a coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Tamalho (org.). **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2019.

PAIS, José Machado. Cotidiano e reflexividade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/THhNxqcBpnjzjxQmsb4RBbb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 ago. 2020.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização.** 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36761>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PERINI, Renata Lívia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.** 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERPÉTUO, Sandra Maria; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. A coordenação pedagógica faz diferença: As práticas de sucesso na alfabetização em território vulnerável. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 86-98, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13925>. Acesso em: 23 out.2020.

PESSÔA, Lilian Corrêia. Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo de uma rede municipal de educação paulista. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2-13, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013. Tema: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt13_2927_texto.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIRES, Edir Silva; TACCA, Carmen Vilella Rosa. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 227-287, v. 1, n. 2. Disponível em: <https://fvc.org.br/educador-nota-10/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 13 out. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

POWELL, Richard A. SINGLE, Helen M. Focus Groups. **International Journal of Quality Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>

RIGUETO, Rodrigo Luis. **O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista: a formação de uma identidade.** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305328>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ROCHA, Elaine Maria. **Alfabetização e Letramento: a formação do professor alfabetizador e a parceria com o coordenador pedagógico.** 2016. 21 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Faculdade São Judas Tadeu, Rio de Janeiro, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: IBPEX, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SANT’ANA, Camila. O trabalho do coordenador pedagógico no auxílio ao professor com alunos com dificuldades no processo de alfabetização. **Revista Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2 sem. 2019.

SANTANA, Ana Carmina Pinto Dantas. **Bloco Inicial de Alfabetização: o desafio da mudança.** Brasília: SEDF, 2009.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? **La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Centro Universitário La Salle, Canoas, v. 1, n. 1, out. 1996.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação de ideais. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHIMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, César Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para a coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, ciclos de vida e saúde no contexto social – REFACS**, Minas Gerais, v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez. 2020. DOI: 10.18554/refacs.v8i4.4877

SEABRA, Heliana Lúcia Nascimento. **O papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo escolar.** 2013. 47 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8844>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SICCHIERI, Alessandra Mara; RODRIGUES, Vanice R. Vinhado. Formação continuada de professores: espaço desafiador para a construção da identidade pedagógica e profissional nas escolas municipais de Rio Preto. *In: CONBALF – CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. p. 1589-1600. Tema: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A formação continuada na coordenação pedagógica: a reflexão dos professores de uma escola da rede pública inseridos no âmbito do curso do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2015. 49 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16691/1/2015_AnaKatiaDaCostaSilva_tcc.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Cilene Maria Valente; TRESCASTRO, Lorena Bischoff. O olhar dos coordenadores pedagógicos sobre a leitura e a escrita de textos na alfabetização. *In: CONBALF – CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 2, 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife, PE: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Tema: Políticas Públicas de Alfabetização.

SILVA, Eloisa Gomes da; LUTZ, Armgard. Um desafio da supervisão escolar: a articulação entre a pedagogia de projetos e alfabetização com base no construtivismo. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta – RS**, v. 7, n. 1, p. 437-439, fev. 2019. ISSN 2595.1386. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/846>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, Fabíola Cadete. **O coordenador pedagógico e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na unidade integrada José Mousinho Silva no município de Pedro do Rosário – MA**. 2016. 66 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Maranhão, Pinheiros, MA, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3354/2/FaiolaSilva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Francidalva de Oliveira. **Os saberes e a prática docente na perspectiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização**. 2016. 83 f. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Presidente Dutra, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1884/1/FrancidalvaSilva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Gisele Fernandes Jardim e. **A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no sul de Minas Gerais**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2019. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/156.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente**. 2015. 299 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062015-135142/publico/MARILENE_NEGRINI_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Suelen Fernandes; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves; SANTOS, Camila Henrique. A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? *In*: PERFEITO, Márcia Vânia Silvério (org.). **Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e escrita em cotidianos escolares**. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 7-19.

SILVA, Vera Lúcia da. **A escola e a sala de aula como locus de materialização da política educacional: o olhar dos professores especialistas: ações do coordenador pedagógico no reagrupamento do 1º ciclo dos Anos Iniciais**. 2015. 45 f. Monografia (Curso e Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUSA, Erineide Cunha de. **Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/375/ERINEIDE%20CUNHA_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUSA, Leiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente**. 2014. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém: Biblioteca Paulo Freire, 2014. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/08/leiva_rodrigues_de_sousa.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUZA, Marinete Aparecida de. **O papel do coordenador pedagógico diante das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos**. 2014. 30f. Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47241/MARINETE%20APARECIDA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 2, n. 7, 1980. p. 5-52.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2922>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UCHÔA, Patrícia Rejane da Silva; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra. As contribuições da formação docente para o processo de alfabetização dos alunos, em uma escola pública estadual do Município de Belém. *In*: CONBALF – CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. p. 948-957. Tema: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?

UCZA, Lucia Hugo. **A supervisão escolar no município de Esteio**: um estudo de caso. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7231/000497078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2020.

URBAN, L. Supervisão Educacional: sim ou não? **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 57, 1985.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre didática. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n. 10, p. 1-11, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6425>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6425>. Acesso em: 17 jan. 2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

VEGNER, Elsa; VEGNER, Elsa Gass; MACHADO, Paula Vicentina Ferreira; SCHWARTZ, Suzana. Coordenação pedagógica e docência em alfabetização: organizando espaços de formação. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 5, n. 4, 14 fev. 2013.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristovão. **Anais [...]**. São Cristovão/SE: UFS, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

VERRET, Michel. **Le temps d'Etude**. Paris: Librairie Honoré Champion. 1975.

VIÉDES, Silvia Cristiane Afonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LINS, Cristina Pires Dias. O coordenador pedagógico subsumido na política nacional de alfabetização no entretempo 2009-2019: uma tela de Penélope? **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 60-71, set./dez. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria. Avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Anped: 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1708--Int.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria. **Portifólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, EDIUPF, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da língua escrita. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da mente**. Tradução José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Original de 1935, publicação póstuma).

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. de. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

XAVIER, Josimara. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/841>. Acesso em: 23 jun.2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA FOCAL COM AS PROFESSORAS

Professoras:

Rede social utilizada: Google Meet

1º BLOCO

OBJETIVO:

- Conhecer o que seria uma boa profissional (coordenadora) a partir da visão das professoras.
- a) Na sua visão, quais as características que a coordenadora pedagógica precisa ter para atuar bem na função?
 - b) Como você compreende o espaço/tempo da coordenação pedagógica? Você acredita que está sendo utilizado de forma produtiva?
 - c) Fale um pouco de sua percepção a respeito da atuação da coordenadora pedagógica junto às professoras atuantes no bloco inicial de alfabetização.
 - d) Quais os principais desafios que você acredita que a coordenadora pedagógica enfrenta?
 - e) Quais as principais ações desencadeadas pela ação da coordenação pedagógica no âmbito da escola em que você atua?
 - f) Situe um pouco o espaço que a formação continuada no campo da alfabetização tem nesse espaço de exercício profissional.
 - g) Gostaria que relatasse como analisa, nesse movimento cotidiano e dinâmico da escola, a mediação da coordenadora pedagógica na ação docente no BIA.

2º BLOCO

➤ OBJETIVO:

Compreender como as professoras percebem a atuação da coordenadora junto às professoras do BIA.

- a) Como se deu o trabalho entre a coordenação pedagógica e o corpo docente que integra o bloco inicial de alfabetização em 2019 e em 2020? Como vocês encaminharam as discussões referentes aos processos de ensino e aprendizagem?
- b) Houve procedimentos tomados diante da heterogeneidade presente nas classes de alfabetização? Como professores/as e coordenadores/as trataram os diferentes ritmos de aprendizagem oferecidos aos estudantes na escola?
- c) Que ações foram, efetivamente, concretizadas na escola que você atua com relação ao BIA, tendo em vista este direito adquirido, relacionado ao espaço/tempo da coordenação pedagógica no âmbito oficial da SEEDF?

3º BLOCO

OBJETIVO:

- Aprender se há uma prática articulada entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras que coaduna com a perspectiva de alfabetizar letrando.
- a) Pensando nas formações vivenciadas, na coordenação pedagógica realizada no âmbito da escola, e considerando que já conversamos sobre alfabetização, para você, o que é letramento?
 - b) Como você vê o letramento em sala de aula? É possível pensar em alternativas didáticas considerando esse campo? Quais?
 - c) Pensando nos desafios postos para os campos da alfabetização e do letramento, é possível, mediante a heterogeneidade em sala de aula, pensar numa progressão desses eixos? Em sua opinião, que desenho teria no BIA quanto aos conhecimentos em língua portuguesa que os estudantes precisariam construir?

4º BLOCO

OBJETIVO:

- Averiguar se no processo de alfabetização dos estudantes existe aspectos propostos balizados na ludicidade.
- a) Além dos dispositivos impressos, vocês discutiram com a/as coordenadora/as pedagógica/as a proposta de uso de outros materiais para as aulas na alfabetização? Caso a resposta seja afirmativa, que materiais seriam esses?
 - b) Pensando em termos didáticos em sala de aula, qual é a sua opinião a respeito da tríade: alfabetização, letramento e ludicidade? Haveria diferenças quanto aos anos-ciclo?
 - c) Nas coordenações pedagógicas, entre professoras alfabetizadoras, existem momentos/espços destinados à construção e reflexão sobre o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras que podem auxiliar na alfabetização? Como ocorrem esses momentos?
 - d) Pensando na organização do trabalho didático-pedagógico, qual seria o espaço que a ludicidade ocupa na sua prática de alfabetização?

5º BLOCO

OBJETIVO:

- Analisar se existe a apropriação das formas de funcionamento dos ciclos para as aprendizagens de forma que assegure o ensino.
- a) Em sua opinião, a escolarização em ciclos ajudou no processo de alfabetização? Há consenso entre você e a coordenação quanto a esse aspecto?
 - b) Qual é a sua concepção a respeito das propostas: ciclos de aprendizagem no âmbito do Currículo em Movimento, o PNAIC e a BNCC no quesito tempo para alfabetização?
 - c) BNCC impactou, em sua escola, na forma de conceber o BIA?

6º BLOCO

OBJETIVO:

- Entender como foi direcionado o tratamento didático na área de Língua Portuguesa entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas. Você concorda com a política dos ciclos para as aprendizagens?
- a) Como se deu a articulação do professor alfabetizador e do/a coordenador/a pedagógico/a para o tratamento didático da área de Língua Portuguesa, considerando os eixos:
 - Oralidade – metodologias utilizadas
 - Leitura
 - Compreensão textual
 - Sistema de Escrita Alfabética
 - Consciência fonológica
 - b) Pensando no BIA e nos eixos do ensino de língua portuguesa (oralidade, leitura, compreensão, produção textual e análise linguística, como e com base em que materiais essas especificidades vêm sendo debatidas?
 - c) Pensando no ensino de língua portuguesa no BIA, há discussão, no interior da escolar, a respeito de metodologias, métodos ou métodos de alfabetização?
 - d) Relate um pouco o processo de escolha do livro didático de alfabetização na escola e o impacto quanto uso na sala de aula. Que outros materiais são utilizados pelo elenco de docentes atuantes no BIA?

7º BLOCO**OBJETIVO:**

- Compreender qual o entendimento dos professores referente à progressão continuada, como se dá essa articulação na alfabetização e analisar o contexto e a mediação proporcionada pela avaliação.
- a) Como você compreende a progressão continuada no bloco inicial de alfabetização?
 - b) Professoras alfabetizadoras e coordenadoras discutem no âmbito da coordenação pedagógica a progressão continuada dos estudantes no bloco inicial de alfabetização? Existem discussões referentes a esse tema entre os três anos constituintes do bloco inicial de alfabetização? Como ocorreu no período do ensino remoto?
 - c) O que vocês levam em conta para estabelecer critérios para a progressão continuada?
 - d) Existe um consenso com relação à compreensão da progressão continuada no ciclo de alfabetização?
 - e) Quais os maiores desafios encontrados no estabelecimento de metas para a progressão continuada dos estudantes em processo de alfabetização?
 - f) Qual a relação que você encontra entre a avaliação escolar e a progressão continuada? Relate um pouco da sua experiência.
 - g) Sabemos da importância da avaliação como instrumento favorecedor da aprendizagem, Quais as funções primordiais da avaliação que você considera interessante ressaltar?

- h) Como são planejadas as ações voltadas ao processo avaliativo na alfabetização? Os coordenadores participam desse processo de reflexão? Relate um pouco desse processo no ensino presencial e remoto.
- i) Existem momentos designados para discutir o processo avaliativo dos estudantes na coordenação pedagógica? Qual a principal diferença que você percebe no processo avaliativo no ensino presencial e remoto? Qual a participação do coordenador pedagógico nesse processo?
- j) As professoras alfabetizadoras e coordenadoras costumam realizar um planejamento coletivo para definirem os processos avaliativos dos estudantes?
- k) Qual o instrumento mais comum utilizado para a avaliação dos estudantes na escola entre os anos de 2019 e 2020? Nesse cenário, houve alguma avaliação externa? O que pensam sobre a avaliação em larga escala? Ela impacta na prática pedagógica?
- l) Como são trabalhados os resultados obtidos por meio da avaliação dos estudantes nos contextos presenciais e remotos?
- m) Quando o estudante erra, o que costuma fazer? Qual o tratamento didático dado ao “erro”?
- n) Quais os principais espaços (conselho de classe, planejamentos semanais, quinzenais, formativo) utilizados no bimestre para discutir a avaliação nos dois contextos: presencial e remoto?

APÊNDICE B–ROTEIRO PARA A ENTREVISTA FOCAL

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
<p>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA FOCAL COM AS COORDENADORAS</p>	
<p>Coordenadoras: Rede social utilizada: Google Meet</p>	
<p>1º BLOCO OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer os motivos que o direcionaram ao cargo e atuação na coordenação pedagógica. a) O que a motivou a atuar na coordenação pedagógica? b) Você já atuou como coordenador pedagógico em outro ano ou outra instituição escolar? c) Como você organiza o espaço/tempo da coordenação pedagógica no sentido de planejamento das ações? d) O que você pensa sobre a sua atuação na função? Especificamente a respeito de sua atuação junto às professoras do BIA? e) Quais os principais desafios que você identificou desde o início de sua atuação na coordenação pedagógica? f) Houve algo em sua trajetória profissional que favoreceu na/para a coordenação pedagógica? g) Em sua compreensão, o que contribui para uma atuação satisfatória na coordenação pedagógica? h) Gostaria que relatasse como analisa, nesse movimento cotidiano e dinâmico da escola, sua mediação na ação docente. Quais os principais desafios desse trabalho desenvolvido junto ao elenco de professoras? E em relação ao BIA, há algo específico a relatar? i) Você já realizou alguma formação específica, direcionada aos coordenadores pedagógicos, oferecida pela SEEDF? Caso a resposta seja afirmativa, quais? j) Participa dos encontros de coordenadores promovidos pela CRE? Como ocorreram no período do ensino remoto? k) O que é discutido nesses encontros? l) Você acha que contribuem para o exercício da função de coordenador pedagógico e para seu processo formativo? m) Você acha que seria necessária alguma mudança no formato dessas formações oferecidas pela CRE? Qual a sua sugestão? n) E com relação às formações oferecidas no nível de SEEDF? 	
<p>2º BLOCO OBJETIVO:</p>	

➤ Aprender como se deu a atuação da coordenadora pedagógica junto aos professores alfabetizadores no bloco inicial de alfabetização.

- a) Como se deu o trabalho entre a coordenação pedagógica e o corpo docente que integra o bloco inicial de alfabetização em 2019 e em 2020? Como vocês encaminharam as discussões referentes aos processos de ensino e aprendizagem?
- b) Diante da heterogeneidade presente nas classes de alfabetização, explicita o tratamento direcionado aos diferentes ritmos de aprendizagem dado aos estudantes na escola.
- c) Que ações foram efetivamente concretizadas na escola que você atua, tendo em vista o direito relacionado ao tempo/espço da coordenação pedagógica adquirido no âmbito oficial da SEEDF?

3º BLOCO

OBJETIVO

➤ Aprender se há uma prática articulada entre coordenador pedagógico e professor alfabetizador que coaduna com a perspectiva de alfabetizar letrando.

- a) Para você, o que significa o letramento?
- b) Consegue perceber na prática dos professores alfabetizadores a perspectiva do letramento no trabalho didático-pedagógico?
- c) Se a resposta for afirmativa, em que momentos desde o planejamento até o instante que a prática é desenvolvida em sala de aula é possível visualizar essa abordagem do letramento?
- d) Quais são os gêneros priorizados na aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes no processo de alfabetização? Quais são aqueles que mais aparecem no momento dos planejamentos?

4º BLOCO

OBJETIVO:

➤ Averiguar se na alfabetização dos estudantes existe aspectos propósitos balizados na ludicidade.

- a) Além dos dispositivos impressos, existe a proposta de uso de outros materiais para as aulas na perspectiva de alfabetizar/letrando? Que materiais são utilizados?
- b) É notório o debate em torno da ludicidade, jogos didáticos de alfabetização na literatura, bem como nos diferentes espaços formativos. De que modo essa perspectiva reflete as proposições presentes na escola em que você atua?

5º BLOCO

OBJETIVO:

➤ Analisar se existe a apropriação das formas de funcionamento dos ciclos para as aprendizagens de forma que assegure o ensino.

- a) Em sua opinião existe a compreensão coletiva (professoras e coordenadoras) no que refere aos ciclos para as aprendizagens? Relate

um pouco da sua experiência.

- b) Qual seria a sua compreensão e avaliação da escola organizada em ciclos? Reportando-se, especificamente, ao BIA? Esses três anos pensados para a consolidação da alfabetização. Comente.
- c) O ensino da escrita alfabética está sendo assegurado nessa organização ciclada? Explícite sua resposta argumentando como você, coordenador pedagógico, apreende e vem concebendo esse processo junto ao professor.

6º BLOCO

OBJETIVO:

- Entender como foi direcionado o tratamento didático na área de Língua Portuguesa entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas.
- a) Como se deu a articulação entre professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas para o tratamento didático da área de Língua Portuguesa, considerando os eixos:
 - Oralidade
 - Leitura
 - Compreensão textual
 - Sistema de Escrita Alfabética
 - Produção textual
 - Consciência fonológica
 - b) Houve projetos direcionados aos campos da alfabetização e do letramento? Fale um pouco em como a escola, em se tratando do BIA, vem articulando esse trabalho.
 - c) As professoras utilizam algum/ns método/s para o processo de alfabetização dos estudantes? Esse debate é assegurado na coordenação?
 - d) A respeito do trabalho com alfabetização e letramento, há materiais específicos que as professoras adotam? Há espaço para o livro didático?
 - e) As professoras utilizam materiais impressos (folhas xerocadas ou apostilas)? Como é definida didaticamente sua utilização?

7º BLOCO

OBJETIVO:

- Compreender qual o entendimento das coordenadoras pedagógicas referente à progressão continuada, como se deu essas articulações na alfabetização e analisar o contexto e a mediação proporcionada pela avaliação.
- a) Você concorda com a política dos ciclos para as aprendizagens?
 - b) Como você compreende a progressão continuada no bloco inicial de alfabetização?
 - c) Professores alfabetizadores e coordenadores discutem no âmbito da coordenação pedagógica a progressão continuada dos estudantes no

bloco inicial de alfabetização? Existem discussões referentes a esse tema na coordenação pedagógica entre os três anos constituintes do bloco inicial de alfabetização? Como ocorreu no período do ensino remoto?

- d) O que vocês levam em conta para estabelecer critérios para a progressão continuada?
- e) Existe um consenso com relação à compreensão da progressão continuada no ciclo de alfabetização?
- f) Quais os maiores desafios encontrados no estabelecimento de metas para a progressão continuada dos estudantes em processo de alfabetização?
- g) Qual a relação que você encontra entre a avaliação escolar e a progressão continuada? Relate um pouco da sua experiência.
- h) Como você compreende o processo avaliativo na alfabetização?
- i) Existem momentos designados para discutir o processo avaliativo dos estudantes na coordenação pedagógica? Qual a principal diferença que você percebe no processo avaliativo no ensino presencial e remoto? Qual a sua participação nesse processo?
- j) Os professores alfabetizadores e coordenadores costumam realizar um planejamento coletivo para definirem os processos avaliativos dos estudantes? Como ocorria no presencial e no ensino remoto?
- k) Qual o instrumento mais comum utilizado para a avaliação dos estudantes na escola entre os anos de 2019 e 2020?
- l) Como são trabalhados os resultados obtidos por meio da avaliação dos estudantes no contexto presencial e remoto?
- m) Que modificações no rendimento dos estudantes você pensa ser possível promover com a avaliação?
- n) Em que momentos vocês discutem sobre os resultados mais efetivamente?
- o) Qual o tratamento didático dado ao “erro”? Quais os principais espaços (conselho de classe, planejamentos semanais, quinzenais, formativo) utilizados no bimestre para discutir a avaliação nos dois contextos?

8º BLOCO

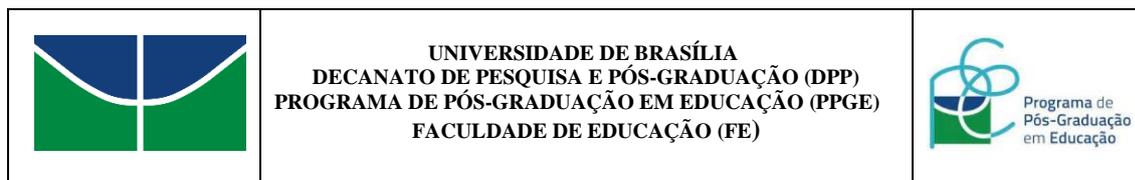
OBJETIVO:

- Verificar a experiência das coordenadoras pedagógicas no âmbito da alfabetização e conhecer as mediações formativas proporcionadas na escola e a forma que se configuram.
- a) Qual sua experiência com a alfabetização em sua carreira docente?
 - b) Você tem participado de processos formativos proporcionados pela SEEDF oferecidos no campo da alfabetização?
 - c) Como você descreve sua atuação profissional junto aos professores alfabetizadores?
 - d) Realizou algum curso formativo para exercer a função de coordenador pedagógico, formador por excelência no contexto escolar? Você pensa ser importante essa formação? Por quê?
 - e) Já participou de cursos relacionados à alfabetização? Qual/quais?
 - f) Na escola que você atua tem realizado um trabalho de formação

continuada nas turmas de alfabetização? Relate um pouco dessa experiência.

- g) Quais os principais obstáculos encontrados para a realização da formação continuada na escola?
- h) Existe um clima de cumplicidade e reconhecimento do trabalho que realiza na escola? Relate um pouco de sua experiência.
- i) Quais as alternativas a que você recorre para sanar suas dificuldades no processo formativo da instituição?
- j) Como os professores acolhem essa tarefa formadora, articuladora e transformadora que você, coordenador pedagógico, estabelece/deve estabelecer no contexto escolar?
- k) Você tem o apoio da equipe diretiva da escola para realizar esse processo formativo? Como se estabelece essa relação?
- l) O que você considera importante adquirir para realizar o papel formador na instituição?
- m) Na sua concepção, você recebe o apoio necessário e a receptividade dos professores para realizar formações *in loco*?
- n) A escola é comprometida com a formação continuada?
- o) Quando ocorre o processo da formação continuada no espaço/tempo dedicados à coordenação pedagógica, o que você espera que ocorra na realidade do chão da escola?
- p) Qual o parâmetro utilizado para estabelecer os temas de formações continuadas na instituição?
- q) São propiciadas condições para a formação continuada na escola?
- r) Os professores participam do processo de escolha das formações que ocorrem na escola?
- s) Como você pensa que será o novo normal após esse período de pandemia? Qual será o papel dos recursos tecnológicos nessa nova etapa?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO SEEDF



À Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a mestrand **Lucineide Alves Batista Lobo**, UnB matrícula 190130342, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula nº **201741-5**, possa realizar o trabalho de entrevista relacionado à sua pesquisa de mestrado, com os/as professores/as e a coordenadora atuantes em duas Instituições Educacionais vinculadas à **Coordenação Regional de Ensino de Planaltina**. Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado “**O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?**”, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação - PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a entrevista será no período de **setembro a dezembro de 2021**, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
 Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
 Mat. UnB no 106308-1

Brasília, 10 de novembro de 2021.

ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefone(s): _____ E-mail: _____	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: _____ Cargo/Função: _____	
Órgão de Lotação/Exercício: _____	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino: _____	
Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado	
Título da Pesquisa: _____ _____	
Instituição Interessada: _____	
Objetivo da Pesquisa: _____ _____ _____	
Data: ____/____/____ Assinatura: _____	
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF. <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.	_____ Assinatura e Carimbo – EAPE

Anexar:

- . Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;
- . Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).
- * Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.
 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
 Telefone: 3901-2378

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (DPP) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)</p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
 <p>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</p>		

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa, “**O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?**”, realizada pela estudante **Lucineide Alves Batista Lobo**, matrícula SEEDF **201741-5**, orientada pela Prof.a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. Esta pesquisa objetiva analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professor no concernente ao processo de alfabetização no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020. Esclarecemos que a sua participação nessa pesquisa é voluntária e consistirá em: participar de um grupo focal, através do aplicativo *Meet*, com os outros professores participantes. Esse momento ocorrerá apenas uma vez e será gravado para posterior análise dos resultados. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes - solangealvesdeoliveira@gmail.com

Lucineide Alves Batista Lobo - lucineidelobo@gmail.com (99286-0915)

Concordo em participar desta pesquisa

Não concordo em participar desta pesquisa

Nome completo: _____

CPF: _____ DATA: ____/____/2021

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, ____ de _____ de 2021